



THÈSE

En vue de l'obtention du

DOCTORAT DE L'UNIVERSITÉ DE TOULOUSE

Délivré par l'Université Toulouse II-Le Mirail

Spécialité :
SCIENCES DU LANGAGE

Présentée et soutenue par **JULIE RANÇON**

Le 11 Septembre 2009

Le discours explicatif de l'enseignant en classe de langue
Contextes interactionnels et processus cognitifs

JURY DE THESE

M. Michel BALLABRIGA	Pr, Université de Toulouse II-Le Mirail
M. Michel BILLIERES	Pr, Université de Toulouse II-Le Mirail
M. Robert BOUCHARD	Pr, Université de Lyon II (rapporteur)
M. Jean-Marc DEFAYS	Pr, Université de Liège (rapporteur)
M. Christian HUDELOT	Dr, CNRS/Université de Nice Sophia Antipolis
Mme Nathalie SPANGHERO-GAILLARD	HDR, Université de Toulouse II-Le Mirail

Ecole doctorale : CLESCO

Unité de recherche : OCTOGONE – Laboratoire Jacques-Lordat EA 1941

Directeurs de Thèse : Nathalie SPANGHERO-GAILLARD & Michel BILLIERES

A mes grands-mères

REMERCIEMENTS

Je voudrais tout d'abord remercier mes co-directeurs de thèse, Nathalie Spanghero-Gaillard et Michel Billières, pour avoir accepté de diriger ce travail de recherche. Ils ont, tous deux, des qualités professionnelles et humaines exceptionnelles.

Un merci tout particulier à Nathalie pour sa très grande disponibilité et pour son accompagnement didactique et pédagogique hors du commun. Elle est devenue mon modèle vivant.

Mes plus sincères remerciements également à Robert Bouchard, Christian Hudelot, Jean-Marc Defays et Michel Ballabriga pour avoir accepté de faire partie de mon jury de thèse et pour l'intérêt porté à mon travail.

Je remercie plus particulièrement Michel Ballabriga de m'avoir initiée à la sémantique, à ses subtilités et d'avoir pris le temps de répondre à toutes mes interrogations sur la discipline.

Claudine Garcia-Debanc pour ses informations précieuses sur la reformulation et plus généralement sur la didactique du français.

Gérard Vigner pour ses conseils et ses éclaircissements sur le fonctionnement institutionnel du monde du FLM.

Olga Théophanous d'avoir accepté de communiquer avec moi et de m'avoir éclairée sur certains aspects psycholinguistiques.

Marie-Ange Dat avec qui j'ai passé des moments merveilleux (à Nantes et à Bruxelles) et qui m'a donné le goût de travailler sur la multimodalité.

Mireille Bilger pour m'avoir fait confiance (à Perpignan) et pour me rappeler que les sciences du langage offrent des perspectives pluridisciplinaires intéressantes.

Un merci tout spécial à Pascal Gaillard qui a récupéré des données informatiques malencontreusement effacées et qui a réussi à convertir des fichiers « impossibles » à modifier.

Un grand merci également à Jacques Setzes pour sa relecture attentive et ses remarques pertinentes. Ce travail n'aurait jamais été abouti sans ce dernier coup de pouce.

Je souhaiterais remercier les enseignants qui ont accepté de me recevoir dans leurs classes. Sans eux, ce travail n'existerait pas. Merci aussi aux élèves, étudiants qui ont joué le jeu en restant naturels tout au long des observations de classe. Aux institutions (collège, lycée, université et rectorat) qui ont donné leur accord pour que cette aventure voie le jour. Je n'oublierai jamais leur aide.

A tous les chercheurs qui m'ont fait parvenir leurs publications : Jean-Michel Adam, Nathalie Auger, Michael Baker, Maria Silvia Barbieri, Robert Bouchard, Marion Carel, Jean-Marc Colletta, Jean-Marc Defays, Virginie Fasel, Laurent Fillietaz, Claude Germain, Christian Hudelot, Anne Lazaraton, Kristine Lund, Jean-Pierre Raccah, Françoise Revaz, Marion Tellier, Edy Veneziano, Gérard Vigner. Un grand merci.

Au laboratoire Jacques-Lordat et à tous ceux qui le font vivre. Merci Evelyne d'avoir la patience de traiter mes dossiers souvent incomplets. Merci Margarita de m'avoir encouragée jusqu'au bout. J'ai beaucoup apprécié notre cohabitation dans le bureau. Merci Katia pour ton humour et ta joie de vivre (que j'ai pu apprécier notamment en Suède). Merci beaucoup Vanda d'être toujours là pour me dépanner au dernier moment et pour m'avoir offert un résumé parfait dans la langue de Shakespeare. Et surtout, merci à toi, Estelle, d'avoir toujours été là dans les bons et les mauvais moments (en France ou à l'étranger).

A mes parents, d'avoir toujours cru en moi. Ils ne pensaient certainement pas que mes études dureraient aussi longtemps. Un certain professeur de mathématiques leur avait dit que je ne serai pas capable de faire des études supérieures...

A mes amis bien sûr, qui m'ont encouragée sans relâche pendant tout ce parcours.

A Olivier, qui n'a jamais compris mon obstination mais m'a toujours soutenue.

Et puis à tous ceux que j'ai croisés ces dernières années et qui ont manifesté de l'intérêt pour ma recherche. Cela m'a considérablement motivée à continuer ce travail malgré des conditions matérielles et personnelles parfois peu propices.

Avertissement

Ce document est écrit en nouvelle orthographe recommandée par l'Académie française.

[http: //www.orthographe-recommandee.info/](http://www.orthographe-recommandee.info/)

SOMMAIRE

REMERCIEMENTS	5
INTRODUCTION	15
1^{ère} PARTIE : PROBLEMATIQUE DE L'EXPLICATION DU LEXIQUE EN CLASSE DE LANGUE	21
<u>Chapitre 1. Considérations générales sur l'explication et le discours explicatif</u>	23
1.1 De l'explication au discours explicatif en classe de langue	23
1.1.1 L'explication : quelques généralités	24
1.1.2 Le discours explicatif en classe de langue	37
1.1.3 Particularités du discours explicatif en classe de langue	49
1.2 Situations d'existence du discours explicatif de l'enseignant en classe de langue	59
1.2.1 L'explication définitoire : un discours normé ?	61
1.2.2 L'explication et l'argumentation	66
1.2.3 L'explication et la justification	68
1.2.4 L'explication et l'information	70
1.3 Ce qui se joue au cours des séquences explicatives en classe de langue	71
1.3.1 Les enjeux interactionnels	73
1.3.2 Les enjeux cognitifs	76
1.3.3 Les enjeux didactiques	78
1.4 Hypothèses pour notre étude	82
1.4.1 Hypothèses de linguistique interactionnelle	82
1.4.2 Hypothèses psycholinguistiques	85
<u>Chapitre 2. Présentation du corpus et de son contexte</u>	87
2.1 Enseignement-apprentissage du lexique en classe de langue	87
2.1.1 Spécificités de l'enseignement du lexique en classe de langue	95
2.1.2 Travailler en classe sur Bel-Ami de Maupassant	96
2.1.3 Etude du lexique dans les textes littéraires	108
2.2 Méthodologie d'observation des classes de langue	117
2.2.1 La méthodologie d'observation	119
2.2.2 Organisation du dispositif d'expérimentation	130
2.3 Présentation des participants des classes de langue	143
2.3.1 Les enseignants de FLM et de FLES	143
2.3.2 Les apprenants de FLM et de FLES	161
2.4 Etude du lexique des textes de Bel-Ami de Maupassant	175
2.4.1 Sélection du lexique à expliquer dans Bel-Ami	175
2.4.2 Le déroulement des explications des lexies	180
<u>Conclusion intermédiaire</u>	193

2^{ème} PARTIE : APPROCHE INTERACTIONNELLE ET PSYCHOLINGUISTIQUE DU DISCOURS EXPLICATIF DE L'ENSEIGNANT EN CLASSE DE LANGUE 197

<u>Chapitre 1. Gestion du discours explicatif en contexte interactionnel</u>	200
1.1 Une communication inégale dans l'interaction	201
1.1.1 Hiérarchie des participants dans l'interaction explicative	203
1.1.2 Histoire d'un apparent monologue	212
1.1.3 L'interaction en contexte : une possibilité de coopérer	220
1.2 Co-construction du sens dans l'interaction	236
1.2.1 Gestion du discours et difficultés dans l'interaction	239
1.2.2 La démarche explicative dans l'interaction	249
<u>Chapitre 2. Techniques explicatives dans le discours interactionnel</u>	266
2.1 La description du discours explicatif en interaction	266
2.1.1 Eléments pour transcrire les interactions à visée explicative en classe de langue	267
2.1.2 Les explications verbales de l'enseignant	274
2.1.3 Les explications paraverbales et non-verbales de l'enseignant	296
2.1.4 Vers l'utilisation de plusieurs techniques explicatives en interaction	310
2.2 Eléments spécifiques du discours explicatif en interaction	323
2.2.1 Influence des lexies à expliquer sur le discours explicatif	324
2.2.2 Influence du discours explicatif planifié sur le discours explicatif en classe	328
2.2.3 De la modalisation dans le discours explicatif de l'enseignant	333
<u>Conclusion intermédiaire</u>	341

3^{ème} PARTIE : EN QUOI LES DISCOURS EXPLICATIFS DE L'ENSEIGNANT PARTICIPENT AU PROCESSUS DE COMPREHENSION DE L'APPRENANT 345

<u>Chapitre 1. Gestion cognitive de la compréhension du discours explicatif par l'apprenant</u>	348
1.1 De l'apprentissage à l'acquisition de connaissances	350
1.1.1 Les différentes théories sur l'acquisition de connaissances	352
1.1.2 Fréquence et temps d'exposition aux explications lexicales	354
1.1.3 Contexte interactionnel et mémorisation du lexique	356
1.2 Organisation prototypique des connaissances	359
1.2.1 Les différentes théories sur l'organisation prototypique des connaissances	359
1.2.2 Influence des connaissances antérieures dans l'organisation des connaissances	363
1.2.3 Influence du discours enseignant dans l'organisation des connaissances	372
1.3 Compréhension de texte et organisation des connaissances lexicales	378
1.3.1 Les modèles de compréhension des textes littéraires	378
1.3.2 Contexte textuel et mémorisation du lexique	381
1.3.3 Stratégies de compréhension et mémorisation du lexique	387

<u>Chapitre 2. Propositions de didactique cognitive du français</u>	390
2.1 Attitudes réflexives des enseignants	391
2.1.1 Ce qu'ils identifient comme discours explicatif	391
2.1.2 Sélection didactique du lexique à expliquer par les enseignants	403
2.1.3 Sélection pédagogique du lexique à expliquer en classe	410
2.2 Préparer le discours explicatif pour la classe de langue	414
2.2.1 Planifier une démarche explicative	414
2.2.2 De l'utilisation de supports d'aide à l'explication à l'élaboration du discours explicatif	422
2.2.3 Varier le dispositif didactique : former aux techniques explicatives	427
2.3 Adapter le discours explicatif en classe de langue	427
2.3.1 Elaborer une démarche explicative pour l'interaction, en interaction	434
2.3.2 Des stratégies d'apprentissage aux stratégies d'enseignement	443
2.3.3 Evaluer le discours explicatif et le degré de compréhension des apprenants	452
<u>Conclusion intermédiaire</u>	460
 CONCLUSION GENERALE	 465
REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES	476
INDEX DES AUTEURS	513
INDEX DES NOTIONS	518
LISTE DES SIGLES ET DES ABREVIATIONS	522
LISTE DES TABLEAUX	523
LISTE DES FIGURES	526
TABLE DES MATIERES	527

« Curieux destin scientifique que celui du langage humain »

Michel Fayol, 1994

INTRODUCTION

« La problématique [du discours explicatif] sur laquelle nous avons travaillé ne doit pas être abandonnée. C'est là une conviction forte, acquise et renforcée lors du parcours : le thème de recherche garde toute son actualité, tout son intérêt et les enjeux que nous définissons en commençant demeurent. Il est souhaitable que, sous d'autres formes (...), les mêmes personnes et/ou d'autres poursuivent des investigations »
Jean-François Halté (1989 : 108).

Notre recherche trouve son origine dans nos propres difficultés rencontrées en cours de langue étrangère ; difficultés que nous avons observé aussi chez nos collègues de français langue étrangère et seconde (FLES) et de français langue maternelle (FLM). Au sein de ces deux disciplines, le discours explicatif y est une pratique essentielle et incontournable du métier d'enseignant. Seulement, il semble ne pas reposer sur les mêmes substrats.

Par ailleurs, en nous documentant sur le sujet, nous nous sommes rendue compte que le discours explicatif oral de l'enseignant avait été peu étudié en FLES s'adressant à des apprenants de niveau intermédiaire (niveau B1-B2 du CECR) et guère plus en FLM pour des apprenants de 15-16 ans. En outre, il nous est apparu très vite que la comparaison/l'association des différents éléments théoriques amenant à des recherches en FLES et en FLM en général relevaient davantage de la controverse et du conflit¹ plutôt que de l'amélioration des pratiques. Pourtant, les différences historiques et institutionnelles de ces champs d'études pourraient nourrir les recherches en didactique des langues en vue de compléter chaque champ disciplinaire et de lui insuffler de nouveaux savoirs et savoir-faire. Aussi avons-nous souhaité relever des « *traces significatives d'échanges didactiques* » (Galisson, 1999 : 389) dans de réelles

¹ Pour reprendre l'idée du titre de Forestal & Lefranc (coord.), 2007, « Tensions et controverses en FLE-FLS-FLM : des conflits créatifs », *Etudes de Linguistique Appliquée*, N°145, Revue de didactologie des langues-cultures et de lexiculturologie, Didier Erudition Klincksieck, Paris, 123p.

interactions de classe de langue française, que la langue soit maternelle ou étrangère pour les apprenants.

Intuitivement, chercheurs, didacticiens, praticiens, concepteurs de méthodologies pressentent les apports d'une telle considération, tant pour la contribution didactique qu'elle engendre que pour les avantages pédagogiques qu'elle entrevoit. Néanmoins, il semble que peu de réflexions expérimentales aient été menées à partir de cette idée pluridisciplinaire. C'est pourquoi, nous nous proposons de regarder scientifiquement le discours explicatif au regard de ces deux disciplines avec pour objectif de mieux appréhender le processus dans sa globalité sans pour autant en négliger les détails. Ainsi, nous souhaitons obtenir une **macrovision** et une **microvision du phénomène explicatif** qui aurait pour finalité de présenter aux futurs enseignants une formalisation du fonctionnement théorique du discours explicatif en classe de langue mais aussi de mieux les préparer aux interactions qu'ils sont susceptibles de rencontrer en contexte (Fischer, 2004). Ainsi, tant l'amélioration des pratiques enseignantes (Doyle, 1986) que celle de l'acquisition de nouvelles connaissances par l'apprenant (Defays, 2007a) sont visées.

Cependant, de riches discussions avec des collègues nous ont fait apparaître que ce processus était loin d'être facile à appréhender et à mettre en place en contexte pédagogique. Premièrement, la planification de l'explication pour le cours semble assez instinctive et deuxièmement, la gestion interactionnelle du discours en classe de langue apparaît essentiellement imprévisible. En somme, le résultat d'un discours explicatif sur le degré de compréhension de l'apprenant est difficile à contrôler et à évaluer. Pour rendre compte de ces phénomènes, nous avons décidé d'associer réflexion didactique et méthodologie expérimentale. Notre étude se centre donc sur la question suivante : **Dans quelle mesure le discours explicatif de l'enseignant aide-t-il l'apprenant dans l'accès au sens lexical ?** Pour cela, nous avons la nécessité de prendre pour hypothèse que le discours explicatif est une **pratique de transmission** (Cicurel, 2005) et **d'accès au savoir** (Spanghero-Gaillard, 2003) essentielle en contexte pédagogique. Partant de là, il nous a paru nécessaire d'évaluer l'impact du discours explicatif dans l'enseignement sur l'apprentissage et de fait, de mesurer le degré de compréhension d'un apprenant (jeune) adulte ayant déjà des connaissances dans la langue cible (maternelle, étrangère ou seconde).

En effet, le public que nous avons sélectionné a la particularité d'avoir des connaissances antérieures en langue française, ce qui fait que le discours explicatif de l'enseignant est fondé sur la mobilisation de certaines connaissances en vue de les transformer ou de les compléter. Dès lors, le discours explicatif n'est pas uniquement imposé en classe mais **co-construit en interaction** (Brassac & Grégori, 2000), à partir de ce que l'enseignant présente comme étant important à comprendre et à retenir en mémoire, et à partir des connaissances déjà construites par les apprenants.

Les chercheurs se sont beaucoup intéressés au développement de l'explication chez l'enfant (Barbieri, 1996 ; Barbieri, Colavita & Schueuer, 1989, 1990 ; Barbieri & Devescovi, 1982, 1985 ; Barbieri & Landolfi, 1994 ; Barbieri & Schueuer, 1990 ; Berthoud-Papandropoulou, Favre & Veneziano, 1990 ; Cahiers d'acquisition et de pathologie du langage, 1990, 1997a, 1997b ; Chi & Bassok, 1989 ; Chi, De Leeuw, Chiu & Lavander, 1994 ; Colletta, à paraître ; Danon-Boileau, à paraître notamment) mais celui de l'enseignant reste difficilement appréhendable. D'autres ont également étudié le développement des connaissances de l'apprenant débutant (Bronckart, Kail & Noizet, 1983 ; Boujon, 2004 ; O'Neil, 1993 ; Porcher & Groux, 2003 ; Troadec & Martinot, 2003 ; Wallon, 1989, 1995 ; Weil-Barais, 2004 entre autres) mais les études sur les publics plus avancés en langue sont moindres. De fait, ces recherches n'intègrent pas cette particularité de considérer l'apprenant comme un être ayant un passé linguistique (culturel, social, etc.).

En cela, dans notre contexte scientifique, l'enseignant et son **agir enseignant** (Bouchard, 2007a) rendent compte de la manière dont l'apprenant crée du sens en situation. Dès lors, pour répondre à nos interrogations, la tripartite « interaction, cognition et sémantique » est à intégrer dans une méthodologie d'expérimentation rigoureuse et plurielle. Cette vision transdisciplinaire nécessite alors d'interroger :

- **La didactique cognitive des langues** qui s'assigne pour objectif de caractériser les processus et les stratégies sur le plan cognitif sous-tendant aussi bien l'acquisition/apprentissage des langues que les pratiques enseignantes. Elle vise à favoriser un regard croisé entre différentes disciplines telles que la **didactique**, la **psycholinguistique** et la **psychologie cognitive**, qui nous renseignent notamment sur la manière dont les acteurs

pédagogiques (enseignants et apprenants) arrivent premièrement à produire un discours explicatif et deuxièmement à recevoir, intégrer et mémoriser cette explication.

- Et **la linguistique** qui définit l'objet de l'explication (au niveau **lexico-sémantique**) et la manière dont il prend forme dans l'interaction langagière (grâce aux outils de **l'approche interactionnelle en contexte**).

Pour notre étude, nous avons choisi de focaliser notre analyse sur les discours d'explications lexicales. Le lexique nous est en effet apparu comme symptomatique des difficultés d'élaboration, d'énonciation des discours explicatifs de la part de l'enseignant et de compréhension de la part des apprenants, dans le sens où expliquer du lexique s'avère représenter une part importante des explications pédagogiques. De plus, pour les publics qui nous préoccupent, la richesse lexicale constitue un moyen d'être reconnu comme étant un locuteur expérimenté dans la langue. Les apprenants y accordent beaucoup d'importance.

Nous pensons également que le **type de lexique** peut influencer l'enseignant dans son choix des items à expliquer. Le lexique peut apparaître plus ou moins difficile à comprendre pour l'apprenant en fonction de ses connaissances du monde (connaissances encyclopédiques, expériences vécues, etc.) mais aussi en fonction des qualités intrinsèques du lexique. En cela, certains mots de vocabulaire se prêtent davantage à l'illustration mentale que d'autres pour les apprenants. Nous parlons ici du lexique au référent abstrait/concret dont les caractéristiques sémantiques vont au-delà de la simple catégorisation référent matériel/ immatériel.

Par ailleurs, nous avons choisi d'étudier le lexique d'une **œuvre littéraire** car contrairement à ce qui se passe dans une leçon spécifique sur le vocabulaire, la totalité du lexique contenu dans ces textes ne nécessite pas d'être expliquée (Coste & al., 1982). Les œuvres littéraires sont jalonnées de mots à expliquer pour lesquels l'enseignant va opérer des choix lors de la planification du cours mais aussi lors de l'interaction en classe. Ces opérations de sélection du lexique nous intéressent à double titre car elles permettent de mieux identifier les pratiques enseignantes (Bru & Maurice, 2001) mais aussi de comprendre les processus de co-construction et de négociation du sens entre les interactants (Baker, 1994, 2004). Ainsi, l'œuvre littéraire est le support idéal pour

décrire toutes ces étapes visant à rendre compte du processus explicatif en classe de langue.

Dès lors, la situation dans laquelle s'inscrit cette thèse nous permet de poser un cadre théorique que nous développerons dans la première partie de ce travail. En partant de notre problématique générale, notre objectif sera d'exposer les différentes approches de l'explication du lexique. Nous nous attacherons premièrement à **définir ce qu'est un discours explicatif en classe de langue** (partie 1, chapitre 1) et deuxièmement, à **décrire le contexte didactique d'enseignement-apprentissage** qui nous occupe (partie 1, chapitre 2). Ainsi, nous mettrons à jour l'environnement dans lequel le discours explicatif prend vie, les situations de proximité sémantique qu'il accepte et les enjeux (interactionnels et psycholinguistiques) développés par une telle étude des séquences explicatives. Nous décrirons ensuite avec précision les hypothèses qui constituent les bases interrogatives de notre travail. Le contexte de notre recherche attire également notre attention sur les spécificités de l'enseignement-apprentissage du lexique en classe de langue car c'est peut-être le type de lexique à expliquer qui guide l'enseignant dans sa démarche explicative. Pour ce faire, il nous faudra rendre compte de la méthodologie d'observation mise en place pour identifier les participants de l'interaction et les séquences explicatives analysées lors de l'étude de *Bel-Ami* de Maupassant.

Dans un deuxième temps, le discours explicatif prenant forme dans l'interaction, nous nous interrogerons sur la manière dont est menée **la gestion de ce discours par l'enseignant en contexte interactionnel** (partie 2, chapitre 1). En effet, la communication en classe de langue est spécifiquement inégale mais amène potentiellement à la co-construction d'un discours par les acteurs pédagogiques. Par la suite, nous décrirons **les différentes techniques utilisées par l'enseignant pour arriver à la compréhension du lexique** (partie 2, chapitre 2). Qu'elles soient verbales, paraverbales (changement d'intonation, de rythme) ou non-verbales (utilisation de gestes, images, mimiques), utilisées seules ou associées, les techniques explicatives en contexte représentent un panel de pratiques enseignantes susceptibles de favoriser l'acquisition de connaissances lexicales par les apprenants. Et c'est leur organisation dans le discours interactionnel qui traduit les différentes pratiques enseignantes.

Cependant, le discours explicatif est-il toujours adapté aux apprenants et à la situation en classe ? Cette question soulève la notion de la gestion cognitive de la compréhension de l'explication par le compreneur (Spanghero-Gaillard, 2008b). Il est fréquent que l'évaluation du discours enseignant passe par l'évaluation des connaissances de l'apprenant. Nous partons de ce principe afin de mieux **appréhender les circonstances d'acquisition des informations nouvelles** (partie 3, chapitre 1). Il sera question d'observer le fonctionnement cognitif de l'apprenant et sa manière de construire des connaissances en contexte dans le sens où l'objectif principal du discours explicatif est d'être compris et si possible retenu en mémoire. Enfin, nous exposerons quelques **propositions didactiques et pédagogiques** (partie 3, chapitre 2) qui s'articuleront autour de trois axes : identifier le discours explicatif, préparer ce discours pour la classe et l'adapter en contexte interactionnel. Nous souhaitons ainsi mettre en évidence les apports d'une attitude réflexive pour tout enseignant de langue (Perrenoud, 2008). Il s'agira alors de tenter de concilier le paradigme didactique-pédagogie (Meirieu, 1995).

Ce travail aura pour objectif de contribuer à une meilleure compréhension du **discours explicatif en interaction** (présent en classe de langue maternelle, étrangère et seconde), discours qui concernera précisément le lexique et qui sera destiné à des apprenants adultes et jeunes adultes non débutants. Et il ne sera pas question de proposer un modèle explicatif, valable en toute circonstance, mais bien d'amener à des pistes de réflexion sur le fonctionnement explicatif dans sa globalité (de la planification du discours à la pratique enseignante jusqu'à ses effets sur l'apprentissage) mais aussi en partant de cas particuliers (identification de procédés discursifs en interaction, type de lexique à expliquer et processus cognitifs mis en œuvre notamment).

1^{ère} PARTIE :

**PROBLEMATIQUE DE L'EXPLICATION
DU LEXIQUE
EN CLASSE DE LANGUE**

1^{ère} Partie : PROBLÉMATIQUE DE L'EXPLICATION DU LEXIQUE EN CLASSE DE LANGUE

Socrate :

« Anaxagore ! Il m'expliquerait si la Terre est plate ou ronde et, puisqu'il me l'expliquerait, il m'en exposerait tout au long la raison et la nécessité ; m'apprenant, lui qui dit ce qui est le meilleur, qu'il était meilleur pour la Terre d'avoir telle ou telle forme ! »

Phédon

Dans cette première partie, il sera question d'analyser le discours explicatif en classe de français (qu'elle soit de langue maternelle ou de langue étrangère et seconde), classe dans laquelle l'explication de l'enseignant est une élaboration cognitive co-construite en vue d'aider à la compréhension d'éléments nouveaux portés à la connaissance des apprenants. Nous analyserons précisément comment s'articule l'explication au sein d'un enseignement-apprentissage du lexique lors de l'étude de textes littéraires. Pour ce faire, nous décrirons le contexte didactique dans lequel s'inscrivent ces expérimentations. Nous présenterons la méthodologie d'observation de ces classes de langue ainsi que le déroulement pédagogique des séances de cours durant lesquelles sept enseignants ont expliqué trois textes de *Bel-Ami* de Maupassant. Ces textes, sélectionnés en fonction du lexique qu'ils comportent, ont eu pour rôle principal d'inciter implicitement les enseignants à expliquer les mots ou expressions difficiles jalonnant le parcours interprétatif de l'œuvre.

Expliquer une recette de cuisine, expliquer comment se rendre de Paris à Toulouse ou encore comment fonctionnent les molécules dans l'air ne renvoient pas à la même conception du discours explicatif. Alors comment les enseignants procèdent-ils pour expliquer du lexique complexe contenu dans des textes littéraires ? Pour répondre à cette question, nous serons amenée dans cette première partie à nous poser les questions intermédiaires suivantes : Qu'est-ce qu'un discours explicatif ? Qu'est-ce qu'une explication lexicale en classe de langue ? Comment identifier le lexique difficile à comprendre pour un apprenant ? Et quels mots ou expressions les enseignants expliquent-ils réellement en interaction ?

Chapitre 1. Considérations générales sur l'explication et le discours explicatif

A propos de la physique quantique : « On aimerait encore demander « comment cela marche-t-il ? Quel mécanisme y a-t-il derrière cette loi ? » Personne n'a jamais trouvé de mécanisme derrière la loi. Personne ne peut « expliquer » plus que nous n'avons « expliqué ». Nous n'avons pas la moindre idée d'un mécanisme plus fondamental dont on pourrait déduire les résultats précédents. »

Feynman, 1970

Définir « l'explication » ou ce qu'est « expliquer » (Marra & Pallotti, 2006 ; Fiehler, 2007) ne semble pas au premier abord bien complexe si on paraphrase ce terme de la manière suivante : « faire comprendre » (De Gaulmyn, 1986). Pourtant, une acception aussi large n'est pas sans poser quelques difficultés (Achinstein, 1975 ; 1988). Tout le monde n'est pas en position de faire comprendre quelque chose à quelqu'un dans n'importe quel contexte. Notre contexte est celui de la classe de langue (FLM & FLES) dans lequel l'enseignant est amené à faire apparaître des éléments pertinents à comprendre pour les apprenants. Nous serons amenée à définir l'environnement du discours explicatif (ses situations d'existences et les enjeux qu'il engendre). Ce parcours nous conduira à explorer les recherches menées en sémiotique par l'école suisse mais aussi et surtout en analyse interactionnelle et contextuelle au regard des études en didactique cognitive du français, sans pour autant évincer les résultats obtenus dans d'autres disciplines.

1.1. De l'explication au discours explicatif en classe de langue

« Le terme « expliquer » désigne des activités très diverses. Expliquer le point de vue que l'on adopte, expliquer une page de Proust et expliquer comment réussir un riz créole ne renvoient pas à un même sens. Il importe donc, pour commencer, d'y mettre un peu d'ordre, quitte à prendre parfois des décisions arbitraires » (Grize, 1981 : 7). Pour mieux appréhender l'explication, il apparaît indispensable de regarder l'environnement dans lequel elle prend place. Le contexte retenu dans cette étude est **le contexte scolaire où un enseignant est amené à expliquer oralement un mot ou une expression en classe de langue, qu'il s'adresse directement à un apprenant ou à l'ensemble du groupe-classe**. Ainsi, l'explication prend forme parce qu'elle découle d'un contexte spécifique où les participants de l'interaction se partagent l'espace discursif (Achinstein, 1993).

En outre, l'enseignant n'explique pas sans qu'il ait une raison précise de le faire et sans qu'il ait un but à atteindre. Son rôle est ainsi défini par le poste qu'il occupe¹ ; savoir faire comprendre et faire apprendre des informations nouvelles portées à la connaissance des apprenants. Pourtant, le passage de l'élaboration à la production de l'explication puis à la compréhension effective de l'élément linguistique nouveau n'est pas direct. Il convient de décrire précisément les étapes qui jalonnent le processus d'explication entre les interactants durant lesquelles différentes formes explicatives peuvent être mises à profit.

L'objectif général de ce travail de recherche sera donc d'identifier, de comprendre et de mesurer l'impact du discours explicatif de l'enseignant sur l'apprentissage de la langue française par l'apprenant (natif et étranger) et de proposer un cadre méthodologique pour procéder à cette analyse. Le discours explicatif sera notre objet d'étude et il conviendra de le définir précisément. Mais avant cela, nous déterminerons ce qu'est une explication et comment cet objet a été traité par la recherche.

1.1.1. L'explication : quelques généralités

La définition conceptualisante la plus ancienne de l'explication provient des recherches de Hempel (1965) qui estime que toute réponse scientifique à la question

¹ Cf. PARTIE 2, Chapitre 1, 1.1.1.1.

pourquoi est une explication qui possède la structure déductivo-nomologique (DN) suivante :

Enoncés de conditions antérieures	$C_1, \dots C_n$
Explanans	
Lois	$L_1, \dots L_n$
	<hr/>
	E
Explanandum	

Hempel (in Miéville, 1981 : 120) pose quatre conditions de validité de son modèle DN :

1. Le lien entre l'explanans (la classe de phrases qui est proposée pour rendre compte de ce phénomène) et l'explanandum (la phrase qui décrit le phénomène à expliquer) est déductif. L'explanandum doit pouvoir être déduit de l'information portée par l'explanans.
2. L'explanans doit contenir des lois générales.
3. L'explanans doit avoir un contenu empirique et être vérifiable par expérimentation ou observation.
4. Et l'explanans doit contenir des propositions vraies.

L'explication est alors un ensemble de lois, de conditions et de principes objectifs qui la rendent relative au langage où elle se formule, relative à l'individu pour qui elle a une signification et relative aux choses dont elle veut rendre compte (Borel, 1981a : 20). Miéville (1981 : 120) estime que le problème premier provient de « *l'adéquation de la définition de la structure explicative en science à la réalité des explications scientifiques* ». Il y aurait par conséquent de bonnes et mauvaises explications. Pourtant, si une explication est falsifiée ou incomplète, Miéville pense qu'elle perd sa valeur explicative. Ce qui n'est pas le cas dans le modèle extrême de Hempel. Meyer (in Miéville, 1981 : 120) met en doute que le modèle DN puisse représenter la norme et la réalité de tout savoir scientifique et pense qu'il englobe un autre terme : « *le modèle DN, lorsqu'il décrit la structure d'une explication (...), n'est en fait que la structure de la justification, de l'exposition justificative des résultats acquis* ».

Nous voyons que le modèle de Hempel est loin de faire l'unanimité, que ce soit en linguistique ou dans d'autres domaines comme cette remarque pertinente de Veyne

(1971), mise en phrase par Borel (1981a : 21, note bas de page) : « *L'explication en histoire se situe à l'extrême opposé du modèle de Hempel. Là, comme dans la vie quotidienne, il s'agit de « dénouer des intrigues » en en fournissant un déroulement compréhensible (p.114). La complexité de l'événement s'intéresse à eux pour la seule raison qu'ils ont eu lieu et ils ne sont pas pour lui une occasion de découvrir des lois (p.112) »*. De même, la distinction entre explanandum et explanans est intéressante, mais leur définition par Hempel est pour nous trop restrictive. Nous retiendrons de ces travaux en philosophie les concepts d'explanans et d'explanandum auxquels nous attribuons une acception plus large, pour les mêmes raisons que Lund (2003 : 25-26). Ainsi, **l'explanandum est « ce qui est à expliquer »** et **l'explanans « ce qui explique »** (Hudelot, 2001).

Cette conception duale nous permet d'analyser les discours explicatifs d'enseignants car le repérage des objets à expliquer d'une part, et des discours utilisés pour expliquer, d'autre part, est plus aisé. Dans notre cadre d'étude, nous nous intéresserons en premier lieu à l'explanans, vecteur de connaissances. Mais nous n'excluons pas de notre étude l'explanandum, dans le sens où les deux concepts agissent l'un sur l'autre. En effet, si nous n'expliquons pas de la même manière « *une page de Proust et comment réussir un riz créole* » (pour reprendre les mots de Grize), c'est que la nature de l'objet à expliquer n'est pas la même. Aussi, dans notre contexte, l'enseignant en classe de langue explique-t-il du lexique pertinent à comprendre pour les apprenants. Nous présumons que le type de lexique expliqué engendrera un type de discours explicatif spécifique et qu'il aura tel ou tel effet sur tel ou tel apprenant à tel ou tel moment de l'apprentissage. Cela suppose-t-il une relation de cause à effet dans l'interaction explicative ?

1.1.1.1. Explication et relation causale

Garcia-Debanc (2005) estime qu'expliquer est répondre à la question « pourquoi ? ». Mais tous les « pourquoi » n'impliquent pas forcément une explication non plus. Pour reprendre un exemple de Borel (1981c : 12), l'énoncé « Pourquoi es-tu venue ? » peut être décrypté de trois manières. La première est une exclamation évaluative de type « Quel ennui ! », la seconde traduit une injonction « Va-t-en ! » et la troisième une assertion normative « Tu n'aurais pas dû venir ». Ces exemples,

seulement illustreurs des nombreuses possibilités qu'offre le « pourquoi » ne sont pas explicatifs. Selon l'intonation, la façon de parler, ils expriment des actes de langage qui ne sont que d'apparentes exclamations sous la forme première d'une interrogation. Le raisonnement de Borel (1981c) se poursuit avec un « pourquoi » demandant des informations sur un but :

« - Pourquoi es-tu venue ?

- Pour te voir »

Et un « pourquoi » appelant une justification :

« - Pourquoi es-tu venue ?

- Parce que j'avais faim »

De ce fait, l'explication n'est pas marquée explicitement dans le discours par un « pourquoi ». Elle consiste en la verbalisation de la pensée (en forme simple ou complexe) et comporte une composante cognitive (compréhension de la logique causale) et une composante linguistique. L'acte d'explication comprend alors un lien causal, verbalisé ou non, qui, pris dans son sens le plus large, va de la causalité psychologique à la causalité physique. Charaudeau (1992 : 796) précise que : « [L'explication] s'appuie sur A1 pour aboutir à une conclusion A2, mais (...) A2 représente l'origine, le motif, la raison, bref la cause mentale (même si celle-ci relève de l'expérience) de la prise en considération de A1, étant donné une certaine inférence. Du même coup, A1 représente la conséquence de A2, et l'on peut dire que, dans l'explication, A1 et A2 se trouvent dans un rapport de causalité qui est orienté de la conséquence vers la cause ».

L'acte d'explication opère ainsi une transformation d'objet au sein d'un rapport de causalité. C'est ce que Grize appelle une micro-explication (1980 : 13-15, repris par Borel, 1981b : 47). C'est une « *formule atomique* » comprenant fait, thèse et conséquence. Ceci a l'avantage de pouvoir étudier l'explication sans s'interroger sur la nature globale du discours. Mais ce n'est pas à proprement parlé ce qui nous intéresse puisque nous étudions le discours explicatif et son fonctionnement dans son intégralité. L'intérêt premier est surtout de pouvoir extraire du discours la source de l'explication et de mieux la décrire afin de la replacer dans son contexte. Borel (1981b : 47) pense que cette micro-explication permet de saisir le « *jugement explicatif* » du discours et qu'elle s'insère dans une macro-explication nommée « *argument explicatif* ». Il s'agit d'un raisonnement global du discours contenant plusieurs enchaînements qui mettent en

scène des questions et des réponses autour du thème principal du propos. Prudence quant au jugement explicatif, il n'est qu'un composant du discours explicatif et ne saurait expliquer tout le fonctionnement du processus. Quant à Vendler (1966 : 10 in Borel, 1981b : 48), il traite de la distinction entre jugement explicatif et rapport causal en argumentant linguistiquement. Il oppose un langage « *dans lequel nous parlons de la dépendance des événements et processus dans le monde* » (« *effect-language* ») à un langage « *par lequel nous parlons de faits* » (« *result-language* »). L'explication relève ainsi de la seconde définition.

La relation d'ordre causal du discours explicatif par l'expression « ceci explique cela » est une formule schématisée par Ebel (1980 : 74 ; 1981a : 32 & 35). Elle exprime la causalité des rapports entre explanandum et explanans, comme dans l'exemple suivant recueilli dans notre corpus :

	((en parlant du personnage principal))
GOU	vraisemblablement il n'a pas d'travail parce qu'il euh: il n'a pas d'quoi manger quatre repas

CECI	EXPLIQUE	CELA
« Vraisemblablement il n'a pas de travail »	[est cause] « parce que »	« il n'a pas de quoi manger 4 repas »

Cette formulation simplifiée de la causalité de l'explication ne rend pas plus clair le fonctionnement effectif d'un discours explicatif surtout que Racciah (2005 : 197) distingue deux types de causalités : les causalités *de dicto* (des paroles où le lien causal n'est pas clair ni très précis) et les causalités *de re* (des états de faits, c'est-à-dire un lien causal réel). La principale source de conflits est que les causalités *de dicto* sont souvent prises pour des causalités *de re* alors qu'il n'en est rien au niveau linguistique.

1.1.1.2. Présence de l'explication dans le discours

Alors, dans quelles conditions trouve-t-on un « pourquoi » (implicite ou explicite) explicatif ? Borel (1981b) propose trois situations qui font d'un « pourquoi » la question d'une explication. Lorsque la question demande une information (au sens de résultat d'étude, d'objet porté à la connaissance de quelqu'un), l'information porte

sur une condition du propos. Et le propos est l'être ou le devenir de l'objet, d'un phénomène, etc.

« - Mais enfin pourquoi il pleut autant ?

- C'est normal, (c'est parce que) nous sommes au printemps. »

L'auteure pense que ce type de « pourquoi », qui amène à des questions « qu'est-ce qui fait que... ? comment se fait-il que... ? », n'impose pas des explications qui vont s'adresser directement aux interlocuteurs en vue de modifier leurs connaissances sur les choses mais plutôt d'agir sur les choses. Elle parle de problème de connaissance et non d'action. Si nous sommes d'accord avec le fait qu'il ne s'agisse pas directement d'action comme dans l'argumentation, il semble bien difficile de concevoir l'explication sans qu'elle n'entraîne des conséquences chez l'interlocuteur. **Dans le cadre scolaire, l'enseignant de langue expliquera dans le but de faire comprendre mais aussi de faire réutiliser les connaissances** (Bogaards, 1994). Donc, dans un certain sens, il sera question d'agir indirectement sur les actions des apprenants. Borel semble négliger cet aspect du discours explicatif qui, pour nous, est indispensable dans une étude inter-action-nelle (Antaki, 1988; Draper, 1988; Halté, 1988; Coltier & Gentilhomme, 1989; Barbieri & al., 1990; Treigner, 1990 ; Grandaty & Le Cunff, 1994).

« Pourquoi » est alors un méta-opérateur qui peut se réaliser de diverses façons, mais ce n'est pas le seul à engendrer une explication. On oublie souvent le marqueur « comment », qui intervient de manière similaire. D'ailleurs, « expliquer pourquoi ? » s'amalgame assez facilement avec « expliquer comment ? ». L'équipe de Neuchâtel (Centre De Recherches Sémiotiques¹) souligne le fait qu'expliquer est répondre à une question en « pourquoi », explicite ou non, à la rigueur d'un « comment ». Et Halté (1987 : 12) ajoute que « pourquoi » ordonne une définition et/ou un « quoi » appelant un discours insérant un « comment » faire. L'expérimentation de Duhamel (1986 : 77-86) montre que l'intuition des apprenants sur ce qu'est l'explication n'est pas loin des découvertes des chercheurs. Quand on demande à des collégiens ce qui suit le verbe « expliquer », on se retrouve avec une prédominance d'énoncés « expliquer comment » alors qu'« expliquer pourquoi » n'est pas intuitivement découvert (Duhamel, 1986 : 83-84).

¹ Annoté CDRS.

La question en « pourquoi » peut également être implicite dans les relations pédagogiques de façon à ne pas alourdir le contenu verbal déjà dense. La réponse explicite en « parce que » n'est pas non plus très fréquente car elle alourdit l'interaction langagière. Une moue d'incompréhension, le froncement des sourcils d'un apprenant peuvent engendrer un discours explicatif de la part de l'enseignant. Il est attentif à ce qui se passe en classe et anticipe régulièrement les attentes de chacun. C'est ce que nous observons dans le corpus recueilli¹. Il n'y a quasiment pas de subordonnant-déclencheur « pourquoi », ni de marqueur causal en « parce que ». Aussi, pour caractériser le discours explicatif, il ne faut pas s'arrêter à l'analyse de marques linguistiques. L'explication peut être considérée sous un autre angle.

En outre, tous les discours qui s'annoncent comme étant explicatifs ne le sont pas forcément. Raccah (2005 : 200) défend à ce sujet une position assez ferme. Il estime qu'il n'y a aucune forme linguistique qui puisse déterminer le caractère explicatif ou non explicatif d'un discours. A ce titre, il n'y aurait pas de marqueur d'explicativité dans la langue. Sans être tout aussi catégorique, nous pensons qu'une forme linguistique ne suffit pas à inférer un caractère explicatif au discours mais que, cependant, certaines formes linguistiques réitérantes accompagnent des discours explicatifs.

A ce propos, existe-t-il une ou des formes d'explications ? Et comment peut-on appréhender ce discours qui semble être si volatil et complexe au regard de son fonctionnement dans la conversation ? Borel (1981c : 10), dans une conception de logique naturelle, pense que l'explication prend la « *forme d'une hypothèse orientée par un schéma d'interprétation* ». Il nous semble difficile de parler d'hypothèse lorsqu'il est question de rendre compte de la réalité des choses, tout comme quand on parle de schéma d'interprétation, on réfute le côté objectivant de l'élaboration du message. Et au niveau syntactico-sémantique, la structure « p parce que q » assez restrictive ne semble pas être la seule forme d'expression linguistique que revêt l'explication, comme nous l'avons dit précédemment. D'ailleurs, cette formulation « p parce q » énoncée par un seul locuteur semble bien calquée sur l'écrit, et elle correspond à la structure d'un texte

¹ Cf. Annexes 18 à 24 : corpus recueilli lors des observations de classe (DVD fourni pour visionner les vidéos correspondantes).

explicatif (Adam, 1992). A l'oral, le jeu interactif peut séparer « p » de « q ». L'expliqué demande « pourquoi p ? » et l'expliquant répond « parce q ». Dans notre corpus, les interactions de ce type sont peu fréquentes mais le « pourquoi » ou le « comment » implicite de l'apprenant est souvent interprété comme un besoin d'explication par l'enseignant.

Ainsi considéré, le discours explicatif revêt différentes formes et fonctions en rapport avec la situation d'énonciation dans lequel il évolue. Charaudeau (1992) remarque qu'il peut y avoir quatre sortes de formes logiques d'explication :

L'explication par syllogisme : qui fonctionne de la même manière que la déduction par syllogisme, seulement le « mode d'enchaînement » est causal. L'explication s'appuie sur des assertions qui se trouvent dans une « relation de sens » :

« Il s'est cassé la jambe parce qu'il a fait du ski et qu'il ne sait pas faire du ski »

L'explication pragmatique : qui fonctionne également de la même façon que la déduction pragmatique avec un « mode d'enchaînement » causal. Le type de lien appartient au nécessaire et amène une idée de particularisation. La cause peut être ponctuelle, un désir ou une expérience personnelle :

« Je peux en manger, c'est bon pour ma santé »

L'explication par calcul : fonctionne à partir de conséquence implicative et a un « mode d'enchaînement » qui est, lui aussi, causal. On y trouve un raisonnement par extrapolation. On revient en arrière pour remonter vers la cause :

« Les choses sont ainsi parce qu'elles ont toujours été ainsi »

L'explication hypothétique : ce mode ne fonctionne pas comme la déduction car il s'agit de dire que c'est la cause qui est le début de la supposition :

« Je ne suis pas entièrement fâché contre elle peut-être parce qu'elle ne l'a pas fait exprès »

Plus récemment, Charaudeau & Maingueneau (2002) ont redéfini les différentes formes du discours explicatif. Ils distinguent **l'explication causale** (qui permet la prédiction) de **l'explication fonctionnelle** (« Pourquoi le cœur bat-il ? Pour faire

circuler le sang ») de **l'explication intentionnelle** (« Il a tué pour voler »). Ces trois formes de discours sont amplement illustrées dans notre corpus¹.

Charaudeau & Maingueneau ajoutent, d'un point de vue éthnométhodologique, que l'explication peut être explicite ou implicite. L'explication explicite est celle « *par laquelle les acteurs sociaux justifient ce qu'ils sont en train de faire en termes de raisons, de motifs ou de causes* » (Heritage, 1987 : 26). L'explication implicite, quant à elle, doit assurer en permanence l'intelligibilité réciproque, sur fond d'un ensemble d'attentes et de présupposés sociaux et culturels. Lorsque Charaudeau & Maingueneau (2002) parlent d'explication explicite, ils l'amalgament avec la justification, ce qui est différent à notre sens². En effet, le locuteur explicite son discours au sens où il le rend audible par/pour les autres, mais en aucun cas il ne justifie ses propos. En revanche, il est intéressant de remarquer qu'il existe des explications implicites.

Pour les repérer, nous observerons les éléments paraverbaux (telle que la prosodie) et les éléments non-verbaux (telles que la kinésique et la proxémique) composant le tissu communicationnel (Leclaire-Halté, 1988 : 17) et qui devraient traduire des discours explicatifs (Lazaraton, 2004). Halté dit de la communication verbale « [qu'] elle met en jeu des individus développant entre eux, dans des circonstances socialement caractérisables, des interactions au cours desquelles ils poursuivent, chacun, certains enjeux que médiatisent toutes sortes de symbolisations, actualisant toutes sortes d'objets au moyen de codes, kinésiques, posturaux, vestimentaires, proxémiques, et bien sûr, langagiers. Ainsi définie, la communication excède le discours, si l'on considère celui-ci comme strictement limité à la verbalité » (1988 : 5). Nous voyons bien que nous sommes en présence d'une base communicationnelle particulière et que cette matrice comporte un tracé systématique des interdépendances et des interactions entre les locuteurs s'actualisant à partir de supports divers (posturo-mimo-gestualité, supports iconiques, etc.). Et toutes ces explications explicites ou implicites s'appuient sur la même technique : la reformulation.

¹ Cf. PARTIE 2, Chapitre 2, 2.1.2.

² Cf. PARTIE 1, Chapitre 1, 1.2.3.

1.1.1.3. La reformulation comme forme et procédé explicatif

Si nous considérons le discours explicatif comme étant d'une part, l'explanans et d'autre part, l'explanandum, il est décrit assez facilement. Ce qui explique, l'explanans peut être assimilé à une sorte de reformulation dont le sens serait, d'une part, explicatif, d'un autre, répétitif (et du coup, dévalué). Double problématique pour une structure qui réitère un signifié n'utilisant pas le même signifiant (Rey-Debove in Chesny-Kohler, 1981 : 97). Les marqueurs de paraphrase « c'est-à-dire », « autrement », « c'est dire », etc. sont à traiter comme des opérateurs métadiscursifs, au même titre que « parce que ». Ils ont pour fonction d'intégrer une paraphrase synonymique qui pourra marquer une explication. Et leur but est de « faire comprendre » (De Gaulmyn, 1986), de répondre à une question explicite ou implicite qui donne lieu à une explication. Chesny-Kohler (1981 : 103) remarque que ces marqueurs ont deux traits significatifs :

A. Ils sont centrés sur l'acte de dire. Ils en signalent la visée duplicative.

B. Ils sont sans énonciateur avoué. Le dire qu'ils annoncent n'est pas attribué.

Cette dernière remarque confirme la position du locuteur en tant que témoin, caractéristique des discours explicatifs.

Mais la reformulation se détermine surtout par sa relation avec son référent (Chesny-Kohler, 1981 : 98). C'est à partir du référent que peuvent se construire les reformulations, car c'est lui qui représente le sémantisme minimum de l'énoncé-source (explanandum). Pourtant, ce référent R de l'énoncé-source laisse place à un référent R' qui résulte de l'interprétation de l'énoncé-doublon (explanans). Il faut alors se poser une double-question pour la classe de langue : est-ce que l'interprétation de R par l'enseignant est précise et correcte ? Et propose-t-il un référent R' interprétable pour les apprenants ? Autrement dit, le choix dans la constitution de R' par l'enseignant est lié au niveau de l'interprétation de R' par les apprenants.

En cela, une reformulation ne se constitue que par rapport au public pour lequel elle est destinée (Rossari, 1997). Les enseignants de FLM, partent du principe que leurs apprenants ont des connaissances encyclopédiques conséquentes en langue française. Porteront-ils moins d'attention à l'élaboration de la reformulation par

rapport aux enseignants de FLES, dont le public ne maîtrise pas aussi bien les éléments linguistiques ? La question inverse se pose également. Les enseignants de FLES ont-ils conscience des limites linguistiques de leurs apprenants et adaptent-ils leurs discours explicatifs à leurs degrés de connaissances en langue ? Opteront-ils pour d'autres supports que la reformulation verbale ? D'ores et déjà, nous observons que le débit langagier entre les deux types de classe est identique et que le lexique employé est en partie le même, mais peut-être que les enseignants de FLES ont davantage recours à la posturo-mimo-gestualité, aux supports iconiques et à des éléments prosodiques pour reformuler un discours que leurs homologues de FLM (Rançon & Spanghero-Gaillard, 2005).

La reformulation, au sein des classes de langue, est alors un objet langagier qui offre de multiples possibilités pour expliquer en fonction des connaissances de chacun en langue et sur le sujet en question. Et tout comme le discours explicatif peut être d'ordre verbal, paraverbal (manifestations annexes à la production verbale comme la prosodie) et/ou non-verbal (manifestations qui utilisent le canal visuel comme la kinésique, la proxémique et les supports iconiques), les reformulations s'appuient sur différents supports langagiers, extra-langagiers et/ou non-langagiers (Morel, 2008)¹.

En outre, Fuchs (1994 : 8-9) avance l'idée intéressante selon laquelle la reformulation à visée explicative suppose une interprétation de ce qui est à expliquer mais aussi une distanciation du sujet paraphraseur par rapport à l'explanandum et par rapport à sa situation de production originelle. Elle ajoute que cela n'est possible que si le processus d'explication passant de l'explanandum à l'explanans induit une orientation du processus de transformation textuelle. En classe de langue, l'enseignant devrait ainsi passer du moins connu au plus connu, c'est-à-dire des termes au sens opaque à des termes connus pour lever l'ambiguïté et proposer des significations pour tous les apprenants.

La reformulation explicative fonctionne dès lors comme une relation sous forme d'un « texte-mixte » orienté et non-symétrique (de par la position des locuteurs), entre l'explanandum et l'explanans (Fuchs, 1994 : 10). Dans cette optique, la reformulation explicative est vue comme une forme d'amplification du discours, c'est-à-dire un

¹ Cf. PARTIE 2, Chapitre 2, 2.1.3.

paraphrasage nécessaire qui sert le développement de l'explanandum. La question de la déformabilité du sens est alors posée. Quelles sont les limites acceptables de la déformabilité entre l'explanandum et l'explanans dans une reformulation explicative ? Peut-on véritablement parler de paraphrase lorsque l'équivalence sémantique proposée par un enseignant franchit le « *seuil de distorsion* » (Fuchs, 1994 : 29) ? Linguistiquement et de manière formelle, la réponse est négative. S'il n'y a pas substitution des deux discours à acceptabilité égale, on ne peut pas parler de reformulation paraphrastique.

Mais d'un point de vue didactique, la question se conçoit différemment. Même si l'enseignant a franchi le seuil de distorsion, l'important pourrait être que le discours utilisé soit simplement compris par l'apprenant. De plus, sachant qu'il est très rarement possible de proposer une paraphrase synonymique absolue, la tolérance discursive est permise. Il est d'ailleurs tout à fait intéressant de se rendre compte à quel point les enseignants usent de stratégies pour arriver à la bonne compréhension du mot ou du terme présenté en classe. C'est ainsi que nous pensons qu'il doit exister une indépendance sémantique entre l'explanandum et l'explanans et pas forcément une équivalence sémantique stricte.

Les enseignants de langue peuvent aussi reprendre en partie ou intégralement dans la reformulation verbale des éléments de l'énoncé source. L'exemple suivant est présent dans notre corpus. Lorsque les enseignants expliquent « une élégance tapageuse », ils proposent un énoncé-doublon du type « une élégance remarquable ». L'item « élégance » ne sera compris que par son contexte textuel et discursif. Chacun des acteurs pédagogiques s'accorde sur le fait que cette proposition peut être comprise par la reprise pure du premier item lexical et la modification du deuxième item.

Mais, dans cet exemple, le sens d'« élégance » ne change pas. Ce qui n'est pas toujours le cas des reprises (Vion, 2006). En effet, tout dispositif comportant une réitération pure d'informations d'un énoncé à un autre, peut être lue à la lumière de deux concepts développés par Chesny-Kohler (1981 : 106-107) : la notion d'homogénéité et d'hétérogénéité. Soit les énoncés laissent apparaître une succession d'éléments qui concernent l'objet, soit les énoncés « intègrent » des éléments autres. L'exemple emprunté à Chesny-Kohler montre bien cette distinction sémantique :

« C'est grâce à son pull qu'on l'avait retrouvé : ce pull vert pastel à présent rouge vif, l'homme s'étant vidé de son sang, était repérable dans le feuillage... »

Les couleurs présentées n'ont pas le même statut. Le « vert pastel » est présenté comme faisant partie de « pull », c'est un élément homogène. Mais « rouge vif » intervient comme un événement sur l'objet à la lecture de « l'homme s'était vidé de son sang ». Cet élément est hétérogène. De là, on peut facilement comprendre qu'expliquer peut recouvrir deux conceptions :

1. Expliquer au sens de « faire comprendre » qui renvoie à une succession d'éléments homogènes.
2. Expliquer au sens causal du terme, « ceci explique cela » et qui invoque une hétérogénéité d'éléments.

Cette reprise, homogène ou hétérogène, s'inscrit dans un programme sémantique bien défini. Elle est activée par un **sur-thème** pour Chesny-Kohler (1980 : 46-47), c'est-à-dire « *la constante sémantique et référentielle d'un énoncé ; un objet de discours [qui] se modifie au fur et à mesure de l'énonciation : par une sélection successive d'aspects thématiques [et] par l'effet du discours lui-même qui transforme ses objets en en parlant et qui fait que « ce dont on parle » n'est jamais ce dont on se proposait de parler car ce qu'on en dit en fait aussitôt, par enrichissement, un objet de discours nouveau* ». L'auteure pense que le sur-thème ne peut apparaître qu'à la suite d'une rupture dans le discours, une sorte de **parenthésage**. Elle assimile le sur-thème à l'explanandum. En classe de langue, les sur-thèmes sont très présents. On y a recours lorsqu'il y a manque de compréhension sur un élément du discours, qu'il faut pointer du doigt cet élément et l'expliquer pour qu'il soit à nouveau interprété, intégré et compris par l'apprenant. Seulement thème et sur-thème peuvent être confondus dans le discours mais aussi assimilés par l'interlocuteur qui fait du sur-thème un thème à part entière. C'est un effet d'énonciation qui n'est pas à négliger.

Plus tard, Chesny-Kohler (1981 : 113-114) observe que l'explanandum peut être entièrement ou partiellement thématisé ; surtout qu'une partie du rhème (propos ou commentaire ce que l'on dit du thème) peut être thématisé. Ainsi, ces poly-opérations fonctionneraient comme des étapes de construction du discours. Ce sont des superpositions successives d'énonciation dans le discours en réponse à une (question)-

rupture. L'explication semble fonctionner par **stratification** ou encore par **effet de tuilage** (Renaud & Riedlin, 1987 : 38 & 42) où le discours se construit en adoptant un mouvement de spirale. Son élaboration est la conséquence de la reprise des dernières structures syntaxiques qui servent à expliquer, insister, ne pas briser le rythme ou encore laisser du temps pour élaborer cognitivement une interprétation et comprendre.

1.1.2. Le discours explicatif en classe de langue

En outre, qu'entend-on par discours ? La définition proposée par Benveniste (1966) est que le discours est le langage mis en action. C'est une actualisation du langage par le sujet parlant. Carton (in Kramsch, 1984 : 12) précise quant à lui que « *par discours on entend la production (verbale et non verbale) d'énoncés accompagnés de leurs circonstances de production et d'interprétation* ». C'est une activité inséparable du langage, une manière rationnelle de parler de l'expérience et de l'action. Notre problématique concernera tant le discours explicatif verbal que le discours explicatif non-verbal et paraverbal d'enseignants de langue (geste, mimiques, images, texte, etc.). Et un discours n'est pas explicatif en soi, il l'est ou il le devient en fonction des situations de communication dans lequel il évolue. Il faut alors définir les conditions remplies par le discours pour qu'il soit explicatif. « *L'identification d'un discours comme explicatif est un effet de la situation d'énonciation et des rapports de force qui règlent l'échange verbal* » (Ebel, 1981a : 31 ; 1981b : 14). Même si sa fonction première est de faire comprendre, un discours explicatif peut apparaître comme tel tout en n'étant pas compris par l'interlocuteur. Ebel propose un exemple éloquent mentionnant un écolier, qui, après sa classe dit : « j'ai rien compris quand le maître a expliqué ». Les rapports didactiques sont tellement bien établis que le discours explicatif est reconnu et accepté en tant que tel même s'il n'est pas compris.

Ainsi, le discours explicatif peut répondre à la question pourquoi /comment et en même temps, peut servir à instruire, contrer les arguments de l'interlocuteur, peut valoriser son discours ou l'embarrasser. Il va de soi que ces mêmes fonctions peuvent être remplies par des discours non explicatifs, comme nous l'avons déjà dit *supra*¹. Nous nous attarderons alors sur les discours qui ont pour vocation de « faire

¹ Cf. PARTIE 1, Chapitre 1, 1.1.1.2.

comprendre » (De Gaulmyn, 1986 ; 1988 ; 1991). Ils répondent à un questionnement implicite ou explicite de la part des apprenants. L'analyse de notre corpus mettra en lumière les « faire comprendre » et non pas simplement « les dire » des enseignants. L'explication en contexte scolaire a pour fonction sociale d'aider à la compréhension d'éléments pour que les apprenants puissent ensuite se les approprier et les réutiliser si nécessaire.

Si l'on considère, d'après Bruxelles et De Gaulmyn (2000 : 50), qu' « *expliquer est une activité verbale discursive qui vise à transformer, au moyen de procédés variables et selon divers processus, l'état problématique relatif à un domaine de connaissances d'un sujet (ou de plusieurs sujets) en un état problématique de l'aveu du sujet lui-même* », on ne peut qu'admettre le côté polémique de l'explication. Il se conçoit comme étant un discours interactionnel, engageant des opérations mentales pour réélaborer des connaissances en utilisant des combinaisons langagières (et/ou extra/non-langagières comme le changement d'intonation, l'utilisation de texte/images, etc.). C'est sûrement grâce ou à cause de sa multidimensionnalité que l'explication a été appréhendée par divers points de vue linguistiques¹ :

- les relations sémantiques (Lascarides et Asher, 1993),
- les relations logiques (Hempel, 1965 ; Hempel & Oppenheim, 1948 ; Borel, 1981c ; Ducard, 2001),
- les types de discours (Adam, 1992),
- selon l'approche sémiotique, sémiologique (Borel, 1980, 1981a, 1981b ; Chesny-Kholer, 1980, 1981, 1983 ; Ebel, 1980, 1981a, 1981b ; Grize, 1980, 1981, 1990 ; Lecomte, 1981a, 1981b, 1981c ; Miéville, 1981 ; Raccach, 2005 ; Wulser, 1982 ; Fontanille, 2002),
- selon l'approche syntactico-sémantique (Charolles, 1981 ; Marra & Pallotti, 2006 ; Fiehler, 2007),
- selon les recherches en sciences cognitives (Baker, 1992a, 1992b, 1994, 1996, 2004 ; Baker & al., 1994, 2000 ; Baker, Dessalles, Joab, Raccach, Safar & Schlienger, 2000 ; Baker, Joab, Safar & Schlienger, 2000 ; Balacheff, 1990a, 1990b ; Fusch, 1994 ; Habeas Corpus, 2000 ; Keil & Wilson, 2000 ; Prince, 1994, 2000 ; Lund, 2003),

¹ Cette liste ne se veut pas exhaustive tant pour le nombre de disciplines citées que pour les auteurs associés. Il faut savoir aussi que certains travaux sont pluridisciplinaires et n'ont été inscrits qu'à un seul endroit.

- selon les interactions et l'analyse de discours (Antaki, 1988, 1994 ; Draper, 1988 ; Halté, 1988 ; Coltier & Gentilhomme, 1989 ; Treigner, 1990 ; Barbieri & al., 1990 ; Grandaty & Le Cunff, 1994 ; Bruxelles & De Gaulmyn, 2000 ; Joab & Rossari, 2000 ; Lund, 2003, 2004, à paraître ; Lazaraton, 2004 ; Fasel, 2007, à paraître ; Fillietaz, à paraître),
- selon le point de vue acquisitionniste (Berthoud-Papandropoulo, Favre & Veneziano, 1990 ; Landolfi, 1989 ; Coletta, à paraître ; Dubosc, 1999 ; Piaget, 1976, 1978 ; Veneziano, 1992 ; Veneziano & Hudelot, 2002)
- selon la didactique des langues qu'elle soit maternelle ou étrangère (Galisson & Coste, 1976 ; Charaudeau & Maingueneau, 2002 ; Halté, 1987, 1988 ; Halté & Ripsail, 2008 ; Leclaire-Halté, 1988),
- et selon la didactique cognitive des langues (Morf, 1980 ; Lepoire, 1999 ; Rançon & Spanghero-Gaillard, 2007a, 2007b, 2007c).

Cet aperçu montre qu'il est important de préciser l'environnement scientifique lorsque l'on s'intéresse à la question du discours explicatif. Pour notre étude, qui concerne les discours explicatifs oraux de mots de vocabulaire par un enseignant en classe de français langue maternelle ou de français langue étrangère et seconde, l'angle choisi suppose l'association de plusieurs domaines :

La didactique cognitive des langues apporte un cadre méthodologique intéressant pour la création d'outils didactiques et pédagogiques. Les didacticiens cognitivistes estiment que l'enseignement-apprentissage d'une langue s'élabore à partir de la mise à jour des conditions (linguistiques, environnementales et psychologiques) et des processus qui engendrent les modifications des comportements langagiers de l'apprenant à partir de ce que produit l'enseignant (Billières & Spanghero-Gaillard, 2005). Ainsi, nous nous intéressons à la constitution d'une méthodologie de recherche qui permette d'appréhender les faits cognitifs des acteurs pédagogiques lors d'un face à face enseignant/apprenants. Les recherches en sciences cognitives permettent de déterminer comment l'aide à la compréhension se construit : de son élaboration cognitive à sa compréhension par l'apprenant en passant par sa production par l'enseignant en contexte sans occulter l'aspect dynamique et multidimensionnel des différentes situations examinées. La méthodologie utilisée

définit ainsi le degré d'efficacité du discours de l'enseignant en contexte par rapport au degré de compréhension du lexique par les apprenants.

L'analyse du discours en interaction car l'enseignant est un interactant parmi d'autres dans la classe et que le discours pédagogique qu'il dispense peut varier en fonction des contextes interactionnels dans lesquels les participants évoluent. De même, les techniques didactiques et pédagogiques utilisées par l'enseignant pour expliquer du lexique peuvent être modifiées instantanément s'il estime que la situation le permet ou l'impose. Les outils de l'analyse interactionnelle permettent ainsi de rendre compte de l'action explicative en contexte.

La lexico-sémantique car seule la sémantique peut délimiter les séquences explicatives par rapport aux séquences informatives, argumentatives ou justificatives. De même, le discours explicatif de l'enseignant peut développer des variations ou des invariants sémantiques. Les techniques discursives explicatives sont ainsi analysées, décrites et répertoriées afin d'être réutilisées en fonction de leur efficacité en contexte, en formation de formateurs par exemple. La lexico-sémantique sert également à décomposer les mots de vocabulaire expliqués et aide à leur catégorisation (composante sémantique, niveau de difficulté pour l'apprenant, etc.). Elle sert à la fois à la compréhension, et de l'explanandum, et de l'explanans.

L'intérêt d'une telle expérimentation est qu'elle puisse être représentative de ce qui se passe en classe de langue. L'objectif final serait de pouvoir établir une typologie des techniques explicatives qui seraient efficaces dans tel ou tel contexte et de pouvoir présenter différentes techniques probantes. Mais les conditions réelles d'une classe sont très diverses et notre propos n'est pas de prescrire des techniques enseignantes. En revanche, donner des outils qui aident à se constituer des gestes professionnels nous apparaît une application possible et intéressante de notre étude. Ainsi, à travers une formation aux discours explicatifs, c'est d'une véritable formation à la pédagogie de la classe de langue, à l'action de l'enseignant en situation qu'il s'agit.

Commençons notre étude en analysant précisément la situation d'enseignement-apprentissage que nous avons choisi d'observer.

1.1.2.1. Expliquer en classe de langue : une situation de communication spécifique

Lorsque l'enseignant explique en classe, il prend en compte une série de déterminations qui n'est pas présente dans les autres contextes explicatifs. Garcia-Debanc (2004 : 3) cite notamment les objets d'enseignement, les matériels d'enseignement mis à disposition, les activités présentées au cours de sa formation mais aussi les situations rencontrées en tant qu'apprenant, liées elles-mêmes aux traditions d'enseignement de la discipline. A l'aide de ces éléments, qui peuvent paraître contradictoires, l'enseignant opère des choix quant à la façon dont il souhaite expliquer et à la façon dont il explique en interaction.

Mais est-ce que son discours en est pour autant légitime ? Cette question est à prendre en considération du moment que l'on souhaite agir sur les connaissances d'autrui. Qu'est-ce qui légitime potentiellement un propos explicatif ? A l'inverse, il ne suffit pas qu'une intervention verbale soit acceptée comme légitime pour qu'il y ait discours explicatif. Ebel (1981a : 26) indique que « *l'opération de légitimation d'un discours explicatif prend des formes différentes selon les types de liens d'énonciation, les formes de communication, les problèmes débattus et le type de liens qui existent entre les locuteurs* ». Il existe, outre cette vision complexe du discours explicatif, des conditions normées qui règlent ce type de communication. Si l'on regarde de plus près le type de liens qu'entretiennent les locuteurs, Ebel (idem) remarque que celui qui explique doit en savoir plus ou connaître mieux que l'autre. Au niveau pragmatique, on peut parler de rapports de force. Ainsi, le discours explicatif serait visualisé comme étant un discours d'autorité (ou la position du locuteur serait remplie d'un « *capital d'autorité* », au sens de Bourdieu (1977 : 17-34, in Ebel, 1980 : 61, 1981a : 19)).

Dans le cadre scolaire, les positions des locuteurs sont précisées très rapidement. Les rapports hiérarchiques imposent le discours de l'enseignant comme légitime au point qu'il mérite d'être écouté (François & Bautier-Castaing, 1985). Et l'enseignant dispose de connaissances qu'il se doit de partager avec ses apprenants. Par conséquent, les questions de l'enseignant sont légitimes, car on ne demande pas d'expliquer n'importe quoi, on n'explique pas n'importe quoi, ni n'importe comment.

L'apprenant peut comprendre un discours qui provient d'une demande cohérente. « *La légitimité de la question n'est pas déterminée par un rapport interindividuel dans lequel le déterminant social ne serait que secondaire* » (Ebel, 1981a : 22). C'est le locuteur et sa position dans la situation de communication qui déterminent la légitimité de la question, et non l'inverse.

Seulement, tout enseignant n'est pas égal face à l'explication en classe. Un enseignant de sciences et un enseignant de langue (maternelle ou étrangère) ne construisent pas le discours explicatif sur les mêmes substrats. Dans la classe de sciences, la langue est un **moyen d'enseignement-apprentissage** (Schneuwly, 2004), un outil, un vecteur de connaissances. L'enseignant part du principe que l'apprenant est un spécialiste de la langue de communication et qu'il peut acquérir des connaissances scientifiques sur la discipline en se servant de ses connaissances linguistiques. L'enseignant de langue considère, quant à lui, la langue comme étant un **objet d'apprentissage** et de ce fait, un objet d'études (littéraire, grammatical...). Le discours explicatif qui y est proposé s'adresse à des non-spécialistes en langue et fait l'objet d'une attention particulière de la part de l'enseignant. Ce dernier utilise notamment un langage connu pour expliquer et faire comprendre des éléments linguistiques inconnus. Les techniques employées par les enseignants de langue diffèrent des techniques observées en sciences. C'est notamment le cas de la mise en pratique qui est possible en classe de sciences mais difficilement concevable en classe de langue (Bouchard, 2007b). Ainsi, l'expérimentation perceptive, faisant intervenir les sens (auditifs, visuels, tactiles, olfactifs...) des apprenants, sert l'explication et sa compréhension.

La classe de langue devrait également être le lieu des expérimentations (langagières et culturelles) mais est-ce toujours possible ? Les apprenants ont-ils tous la possibilité de s'exprimer en classe et d'expérimenter la langue comme ils le désireraient ? Les méthodologies des langues étrangères ont rapidement compris l'intérêt de faire utiliser la langue orale en classe alliant l'image (figée puis animée) et le son afin de faciliter l'accès au sens de la langue cible (Coste, 1994). A défaut, les apprenants de langue peuvent expérimenter la langue en dehors de la classe lorsqu'ils sont en milieu alloglotte (c'est-à-dire lorsque la langue est présente dans l'environnement). C'est le cas des classes observées dans notre expérimentation.

Le deuxième élément non négligeable différenciant les classes scientifiques des classes de langue est que l'objectif d'un enseignement de langue est d'acquérir des connaissances sur la langue, avec la langue. C'est une double-problématique. Comment donner du sens à des éléments langagiers par des moyens linguistiques équivalents ? De fait, la problématique de l'explication se pose également en des termes différents pour les deux types de classe de langue (FLM et FLES). En outre, l'objet à enseigner en classe de langue est en cours d'acquisition par les apprenants. L'enseignant doit s'assurer que les éléments linguistiques utilisés dans l'explication ne poseront pas de problèmes de compréhension pour l'ensemble des apprenants présents dans sa classe. Alors comment utiliser un langage collectif lors d'un développement linguistique individuel ?

A contrario, les enseignants de sciences partent du principe que leurs apprenants connaissent le support linguistique servant de base à l'explication. Pourtant, en étudiant les classes de biologie, Dubois (2004) a remarqué que les connaissances linguistiques des apprenants n'étaient pas mises à profit lors de productions écrites particulières de type « expliquez... ». Bernié (2004) ajoute, dans une vision comparatiste, que l'étude d'un champ disciplinaire (biologie, mathématique mais aussi littérature...) devrait se concevoir dans un schéma « co-disciplinaire », incluant la pratique du discours propre à la discipline et sa mise en regard avec le système de la langue, ce qui ne serait pas développé à l'heure actuelle dans les classes scientifiques.

Les programmes institutionnels auraient tout à gagner de reconsidérer la représentation identitaire de la langue dans les champs disciplinaires. Dubois (idem) confirme cette pensée en proposant une réflexion de fond sur les compétences que l'on peut développer en cours de sciences : compétence disciplinaire qui consiste à comprendre les explications scientifiques mais aussi compétence métalangagière qui permet d'identifier le discours de l'enseignant comme étant explicatif pour ensuite développer des compétences scripturales afin que l'apprenant soit lui-même en mesure d'expliquer à l'écrit. Ainsi, le support explicatif en classe de sciences est facilement compréhensible par les apprenants mais difficilement réutilisable en production. Nous voyons combien la compréhension de savoirs n'implique pas forcément leur mémorisation et leur transformation en savoir-faire.

La problématique est encore plus complexe en classe de langue car la compréhension pose en soi un problème particulier. Il nous apparaît alors que le discours explicatif dans ces classes semble nécessiter un effort spécifique de la part de l'enseignant en vue de développer des compétences langagières sur la langue et par la langue. De plus, toutes les classes de langue ne sont pas identiques face à ces constatations. Les classes de français langue maternelle (FLM) et français langue étrangère et seconde (FLES), qui ont comme point commun l'étude du français en français, sont nourries historiquement et institutionnellement par des recherches différenciées et différenciables. Nous pouvons supposer qu'il en est de même pour le discours explicatif. Mais le savoir-faire de chacune de ces disciplines peut-il enrichir un domaine de recherche commun ?

1.1.2.2. La classe de FLM/FLES : l'explication de lexique

Dénomination des publics

Nous parlons de public de FLM pour désigner les apprenants de français langue maternelle (pour nous, des collégiens et des lycéens natifs en langue française). En ce qui concerne le public de FLES, nous ne pouvons pas nous contenter de la dénomination de FLE (français langue étrangère) dans le sens où la population observée est de langue étrangère mais aussi de langue seconde. En effet, le FLE se définit en premier lieu en opposition à la langue maternelle par la « *langue perçue comme étrangère* » (Defays, 2003 : 30), ce qui n'est pas sans être relatif. Le français langue seconde (FLS) est un concept plus récent, lié à des circonstances historiques. Cela en fait un concept plus difficile à cerner. Il est par extension ce qui ne peut être qualifié ni de FLM ni de FLE mais n'est pas seulement comme le dit Martinez (1999, in Cuq & Gruca, 2005 : 95) « *tout système acquis chronologiquement après la langue première* ». Defays (2003 : 31) parle plutôt de « *la caractérisation selon laquelle les apprenants concernés par le français langue seconde ont été ou sont exposés de manière significative à la langue avant ou pendant son apprentissage* ».

Nous avons finalement retenu la définition un peu plus précise quoique restrictive de Cuq & Gruca (2005 : 96) : « *Le français langue seconde est un concept*

ressortissant aux concepts de langue et de français. Sur chacune des aires où il trouve son application, c'est une langue de nature étrangère. Il se distingue des autres langues étrangères éventuellement présentes sur ces aires par des valeurs statutaires, soit juridiques, soit socialement, soit les deux et par le degré d'appropriation que la communauté qui l'utilise s'est octroyé ou revendiqué. Cette communauté est bi ou plurilingue. La plupart de ses membres le sont aussi et le français joue, dans le développement psychologique, cognitif et informatif, conjointement à une ou plusieurs langues, un rôle privilégié ». Les apprenants de nos classes d'observations proviennent à la fois de pays européens, du Maghreb, de pays asiatiques ou encore d'Amérique (du sud, centrale ou du nord). La dénomination « d'apprenants de FLES » est plus adéquate que la formulation simplifiée « FLE » qui englobe certes toutes les nationalités dont le français n'est pas la langue maternelle mais qui ne donne aucune indication quant au lien des apprenants avec cette langue.

Les disciplines du FLM & du FLES

Le FLM est une discipline séculaire dont les traits constitutifs marquent encore aujourd'hui les pratiques dominantes en classe (Schneuwly, 2004 : 5). Il se caractérise par une vision unitaire et normative de la langue, se sert de la lecture et de l'écriture comme point de départ et finalité de l'enseignement (la parole étant travaillée par l'intermédiaire de l'écrit) et sa conception de la langue est instrumentale (vocabulaire, orthographe, grammaire...). Schneuwly précise même que l'enseignement secondaire se spécialise dans le travail littéraire avec des liens explicites à l'histoire et la philosophie. Il remarque à ce propos que la formation des enseignants en faculté de « lettres » stabilise cette configuration (2004 : 15, note de bas de page).

Mais ce dispositif, remis maintes fois en question, évolue fortement pour répondre à de nouvelles attentes dont les axes s'orientent vers la communication et l'activité langagière comme objet essentiel de l'enseignement-apprentissage, en y intégrant l'oral comme dimension autonome et en repensant le monopole littéraire et sa forme classique d'enseignement (Schneuwly, 2004 : 6). Cette conception tripartite de la langue est assez similaire à la vision développée à partir des méthodologies audiovisuelles par la didactique du français langue étrangère et seconde (DFLES) (cf. Cuq,

2005 : 253-335 pour un historique des méthodologies FLES de l'approche traditionnelle à l'approche communicative¹ ; Germain, 1993).

Nous comprenons alors tout l'intérêt de rassembler transversalement les deux disciplines du FLM et du FLES dans un seul champ de recherche. Rappelons que la DFLES s'est très vite intéressée aux procédés méthodologiques et développa un « prêt à enseigner » (Dabène, 2008 : 25), comme étant des mises en application des acquis en recherche. La didactique du français langue maternelle (DFLM) connut, quant à elle, un essor bien plus tardif, s'efforçant d'allier ses deux courants fondateurs : la pédagogie et les sciences du langage (dont les chercheurs universitaires étaient plutôt issus à l'origine) (Dabène, 2008 : 22). Elle reste confrontée encore à ce jour à des problématiques particulières relevant des demandes accrues de formation diversifiée en langue développant des techniques culturelles de base (Schneuwly, 2004 : 6). Dabène (2008) nous invite à dépasser les différences historiques et institutionnelles perceptibles entre le FLM et le FLES pour construire une didactique du français, conçue comme une « discipline d'articulation et d'interaction » (Reuter, 1996 : 12).

Le discours explicatif en classe de FLM & de FLES

En bref, ce qui ressort de cette esquisse de panorama est, pour nous, de développer un partage des connaissances de chacune des disciplines et de proposer des axes communs de recherche pour les discours explicatifs. Vigner (2003 : 58-59) parle d'« un socle commun de référence » dans lequel le FLM apporterait au FLES toute son expertise sur la communication écrite, les conventions et usages de l'écrit, la littéracie, la relation aux savoirs, la dimension culturelle de l'échange, la grammaticalisation partielle des apprentissages langagiers, etc. Et le FLES amènerait au FLM les variétés du français, la maîtrise de la langue et des discours, l'utilisation du contexte et de la communication (dimension sociale de l'échange), les approches interculturelles, etc.

¹ Nous rappelons au lecteur que la perspective actionnelle n'est pas une méthodologie. Elle n'est pas non plus un programme d'enseignement mais un point de vue sur l'usage de la langue, un instrument d'ancrage dans lequel chacun peut se situer, comme l'a exposé oralement Jean-Claude Beacco lors du XII^{ème} Congrès Mondial de la Fédération Internationale des Professeurs de Français (FIPF), à Québec, en Juillet 2008.

Pouvons-nous alors mettre à profit les connaissances de chacune des disciplines pour mieux appréhender le discours explicatif et la manière dont il doit être élaboré et présenté pour être le plus efficace possible en toute situation ?

Si l'on examine les apports de la DFLES et de la DFLM dans ce domaine, les différences de conception de la notion d'explication résument assez bien la manière dont les deux champs disciplinaires travaillent. Les exemples suivants peuvent être considérés comme réducteurs, mais ils n'en restent pas moins représentatifs des visions adoptées par chacune des disciplines.

D'une part, nous citons les travaux de Rivenc (1995) qui fut l'un des premiers à s'intéresser en classe de langue étrangère et seconde à la manière dont les enseignants devaient se comporter pour expliquer. Il pense que le point de départ avec les débutants en langue est la perception et que le discours explicatif se doit d'être clair, cohérent, adapté au niveau des apprenants, relayé par un support visuel chaque fois que cela est possible. Les intérêts et préoccupations des apprenants guideront les exemples utilisés et les enchaînements d'une opération explicative à une autre seront négociés avec cohérence et sans ajout d'information inutile, pour éviter tout parasite contribuant à saturer la mémoire de travail (Baddeley, 1997 : 79-111). Rivenc (idem) ajoute que les consignes seront ciblées pour réaliser une tâche. L'objectif en classe de langue est alors de veiller à transformer un savoir déclaratif en connaissances procédurales tout en tenant compte des paramètres intrinsèques aux apprenants (niveau de langue, culture, intérêts personnels...). Pour cela, l'enseignant effectue un certain contrôle sur ses faits et gestes, assurant le maintien d'un fonctionnement cognitif maximum. Le discours explicatif se construit ainsi par l'enseignant à partir du public auquel il est destiné.

D'autre part, en DFLM, la conception de l'explication dans les recherches vise assez vite la tentation d'une modélisation de son discours. Garcia-Debanc (1988) identifie dans son « modèle de conduite explicative » les opérations cognitivo-langagières intervenant dans la production d'un texte explicatif. Halté (1989) se propose, quant à lui, de regarder le discours explicatif dans son tissu communicationnel et précise que le regard est posé sur le fonctionnement de l'objet dans le discours en interaction et non sur les participants de la communication. C'est

l'analyse de l'objet de discours, se transformant en objet métacommunicationnel et métafonctionnel à dominante objective (Halté, 1989 : 101-102), qui donne des indications sur le fonctionnement de l'explication dans son ensemble.

Au regard des deux conceptions adoptées dans les recherches présentées ci-dessus, nous pouvons imaginer que le rassemblement des informations de chaque discipline aiderait à une meilleure compréhension du phénomène explicatif. Pour travailler dans cette conception transversale, nous avons la nécessité de statuer, d'un point de vue terminologique, sur la manière de nommer cette nouvelle représentation identitaire. La DFLM s'amalgame souvent avec la didactique du français et la DFLES s'intègre à la dénomination didactique des langues. Nous parlerons de **didactique cognitive du français**¹ qui intègre les conceptions de la didactique cognitive des langues et ses connaissances en FLES (Billières & Spanghero-Gaillard, 2005) et les fondements théoriques et pratiques en FLM de la didactique du français (Chiss, David & Reuter, 2008).

Ainsi, d'une part, le projet de la didactique du français est de mieux formaliser les acquis de cette discipline en plein essor, soucieuse de ses fondements théoriques et de son développement historique (Chiss, David & Reuter, 2008 : 9). De fait, notre préoccupation sera de travailler sur l'objet enseigné (en interaction) et non sur l'objet à enseigner (présent dans les programmes, les manuels, etc.). Cet objet, qui est le résultat d'une transposition didactique (Chevallard & Joshua, 1985), n'a été que peu étudié dans les classes (Canelas-Trevisi, 1997, in Lenoir, 2005 : 79) et est intéressant par son approche multimodale (Rançon & Dat, 2008 ; Lund, à paraître). Cette transposition offre la possibilité de mettre en évidence les contextes et les conceptions multiples de l'objet expliqué.

D'autre part, il s'agit de mener une réflexion didactique avec la rigueur des outils de la psychologie cognitive et de la psycholinguistique en vue de recueillir des données à interpréter pour comprendre le discours explicatif, tant dans sa pratique didactique et pédagogique que sur sa compréhension et mémorisation en langue maternelle et étrangère. Associée aux connaissances étendues en FLES, cette réflexion

¹ Cf. PARTIE 3, Chapitre 2.

méthodologique devrait aider à la compréhension et à la mise en place de procédures didactiques et pédagogiques plus efficaces.

L'explication du lexique en classe de FLM & de FLES

Pour ce faire, nous avons décidé de réduire notre champ d'étude à l'analyse du discours explicatif de l'enseignant portant sur du lexique. Car, davantage que la grammaire, davantage que l'orthographe ou la conjugaison, le lexique est à la base de l'apprentissage d'une langue (maternelle et/ou étrangère et/ou seconde). Les locuteurs étrangers le prouvent en accordant une grande importance aux mots nouveaux rencontrés dans la langue cible car ils permettent de commencer à communiquer, sans avoir obligatoirement à utiliser une structure syntaxique adéquate. Le lexique est aussi considéré comme support de différents domaines d'activité en langue maternelle (Berthelier, Lancry-Javal & Vassevière, 2001) et comme étant à l'origine de la difficulté de compréhension d'un texte. De fait, l'activité discursive principale des enseignants en classe est l'explication lexicale (Dreyfus, 2004). Pourtant, son enseignement est vu comme morcelé et peu productif par une majorité d'enseignants (Calaque, 2004 : 1, voir aussi la note en bas de page).

La question se pose alors de savoir comment les enseignants de langue peuvent construire un apprentissage lexical plus efficace par le biais de leur discours explicatif. Nous souhaitons regarder attentivement les techniques discursives, non-discursives et extra-discursives des enseignants en classe de FLM et de FLES lors d'explications lexicales. L'objectif principal de cette transdisciplinarité est alors d'enrichir les connaissances des didacticiens, des pédagogues et/ou des praticiens sur la manière de faire comprendre des éléments lexicaux nouveaux en contexte interactionnel tout en identifiant les processus cognitifs entrant en jeu dans chaque situation d'enseignement-apprentissage. Ainsi, nous nous intéresserons à la pratique enseignante et à sa réception par l'apprenant en contexte. Nous ne négligerons pas non plus les spécificités intrinsèques du lexique qui semblent avoir un effet sur le type d'explication énoncé en classe.

1.1.3. Particularités du discours explicatif

1.1.3.1. De l'émission à la compréhension de l'explication en classe de langue

Dès lors, il paraît assez illusoire de souhaiter modéliser un processus aussi **dynamique** que le discours explicatif. Pourtant, cette opération délicate mais nécessaire amène à visualiser le fonctionnement global de l'explication, qui elle, est un « *espace statique* » (Miéville, 1981 : 125). Reconnaître que l'enseignant opère une **démarche explicative**, c'est prendre en considération l'aspect dynamique du discours, mais aussi éventuellement sa volatilité. Miéville définit la démarche explicative comme étant « (...) *une élaboration d'un savoir [qui] renvoie à l'établissement d'une connaissance au travers d'une construction logico-discursive autre que celle de l'explication. Cette structuration reste sous la dépendance d'objets que le discours organise, concentre* » (1981 : 125). Il spécifie que la démarche explicative, au sens d'activité discursive, ne vise pas le savoir mais plutôt l'accès possible à ce savoir.

L'enseignant a alors la nécessité de construire son discours sur l'objet à expliquer en déterminant « *le seuil de connaissance de l'objet propre au locuté* » (Miéville, 1981 : 132). Si le discours construit est trop facile, il n'apparaîtra pas comme explicatif et sera inutile. Et si le discours est trop difficile, la construction du sens s'interrompt, l'apprenant ne pouvant pas assigner de signification au discours prononcé par l'enseignant. Le discours explicatif s'inscrit entre ces deux pôles. Ainsi, l'élaboration du discours ne peut s'effectuer qu'en fonction du destinataire du message.

De plus, le discours explicatif oscille entre le fait d'être à dominante objective et interactive. D'après les études de Halté (1989 : 101), nous comprenons la difficulté de construire un discours monogéré en temps réel, en un discours objectif sur les choses du monde, en tenant compte des réactions de chaque interlocuteur. La démarche ne se veut pas forcément figée, elle peut se transformer en lente « *accommodation* » qui mènera à une « *assimilation* » de connaissances (pour reprendre les termes de Piaget, 1976 ; 1978). **La démarche explicative organise la progression d'un savoir** (Miéville (1981 : 145). Pour Borel (1981a : 36-37, repris par Miéville, 1981 : 71-72), elle est constructive d'un sens et commence par l'ancrage de l'explication, suivie de la

production du discours explicatif qui amène l'interlocuteur à entrer dans une démarche interprétative.

Ainsi considéré, le discours explicatif de l'enseignant en classe de langue est un trajet formulé d'un cheminement cognitif qui est guidé par le projet d'arriver à la compréhension. Il mène à des « *inférences en articulant les thèses qu'il avance avec d'autres déjà dites, à dire ou non dites* » (Borel, 1981c : 2). Dans l'identification d'un discours, on commence généralement par reconnaître que quelqu'un parle d'une certaine façon avant d'entrer dans ce qu'il dit et identifier l'univers des choses dont il parle. Cette remarque est valable pour l'apprenant qui sent que l'enseignant sort du discours initial pour expliquer quelque chose.

De plus, le discours explicatif est souvent perçu comme étant important et à retenir. On se rend compte de cette stratégie d'apprentissage (Cyr, 1998) en observant le comportement des apprenants en classe. Ils lèvent la tête pour écouter mais dès que l'enseignant explique une notion qui leur semble importante ou que l'enseignant la met en relief (en l'écrivant au tableau, en faisant une pause, en changeant la prosodie de sa voix, ou en explicitant « attention, retenez bien.. »), les apprenants notent par exemple sur leur cahier les explications correspondantes. Il faut se rendre à l'évidence cependant que les savoirs à acquérir passent par une démarche appropriative et que la connaissance de l'objet relève d'une élaboration individuelle. Rien ne se fait sans le consentement explicite ou implicite de l'apprenant.

Pourtant, l'objectif est que l'apprenant en langue comprenne. Mais le sens de « comprendre » est assez polysémique au regard des recherches effectuées par Charolles (1981 : 153- 171). Il s'intéresse à quatre acceptions de « comprendre » en laissant toutefois la première, assez éloignée de la problématique de l'explication :

1. Comprendre au sens de « comporter », « contenir »
2. Comprendre au sens de « découvrir », « s'apercevoir », « se rendre compte »
3. Comprendre au sens de :
 - a. « déduire » sans en avoir l'explication et qui convoque les marqueurs « comment » et « pourquoi » interchangeables dans certaines situations
 - b. « absoudre », « pardonner », « s'excuser » comme par exemple : « je comprends pourquoi elle ne m'a rien dit »

4. Comprendre au sens de « dire »

La terminologie vaste de « comprendre » conduit à se questionner sur le travail cognitif des destinataires du discours explicatif. En classe, l'utilisation de la langue par l'apprenant montre qu'il a compris les éléments linguistiques présentés ou pas, la compréhension vise notamment la réutilisation des connaissances langagières dans d'autres contextes. Les sens (2) et (3a) nous intéressent particulièrement car ils mettent en relief des stratégies d'apprentissage qui peuvent servir l'enseignement. Par conséquent, ce qui est important à retenir est que **l'élaboration du message explicatif s'effectue d'une part, en fonction des représentations de l'enseignant sur l'objet à expliquer et d'autre part, du degré d'interprétation de l'apprenant au cours de l'activité cognitive de compréhension du message.**

Le discours explicatif de l'enseignant en classe de langue peut alors se schématiser plus aisément. A savoir que la schématisation est définie par Miéville (1981 : 116) comme « *l'élaboration, au moyen du langage, d'un micro-univers, d'un fragment de réalité qu'un locuteur présente à un interlocuteur dans l'intention d'obtenir un certain effet sur lui* ». Dès lors, dans une conception de logique naturelle, le discours explicatif peut être conçu comme la construction d'une schématisation initiale Si au terme de laquelle un phénomène « Faire ou Etre/Devenir » est donné comme hors de contestation, suivi de l'introduction d'un pourquoi explicite ou non, qui amène à la construction d'un prolongement de Si (Grize, 1981 : 11). Cela signifie que l'explication appelle « *deux états d'un événement séparé par une lacune* » (Borel, citée dans Grize, 1981 : 12). Cette formulation en trois temps semble véritablement caractéristique du discours explicatif en classe de langue. Elle est confirmée par la dichotomie explanans/explanandum qui délimite facilement la structure énonciative, comme nous l'avons déjà dit *supra*¹.

C'est ce que Baker (1994 : 4) représente clairement dans un schéma relatif au discours explicatif (cf. Figure 1). Travaillant sur les processus explicatifs dans les relations homme-machine au sein du groupe GENE (Génération d'Explications NEgociées) notamment, il a conscience que les processus cognitifs d'explication sont contraints par les systèmes de représentations de chaque individu et par le contexte dans lequel il s'inscrit. Ainsi, le discours explicatif est « *l'ensemble des processus portant*

¹ Cf. PARTIE 1, Chapitre 1, 1.1.1.

d'une part, sur la structuration des connaissances mises en jeu dans l'interaction et d'autre part, sur l'adéquation de celles-ci aux buts d'un ensemble d'agents-interlocuteurs, afin d'augmenter la cohérence de leurs représentations mutuelles de ce qui est à expliquer » (Baker, 2004 : 125). Cette définition met en valeur les termes de structuration, d'adéquation et de cohérence des représentations. Par structuration, l'auteur renvoie aussi bien au choix des connaissances d'un domaine qu'au choix des connaissances linguistiques dans un contexte donné. Ainsi, il distingue l'explication du simple « apport d'informations » (Baker & al, 1994). Ensuite, il met en relation les termes « adéquation » et « négociation » (ou encore « co-construction », Baker, 1992b) pour les rendre synonymes. Ce processus permet alors d'augmenter la cohérence, c'est-à-dire de compléter les représentations de chacun sur ce qui doit être expliqué, ce que Gärdenfors (1988) appelle « réduire la dissonance cognitive ».

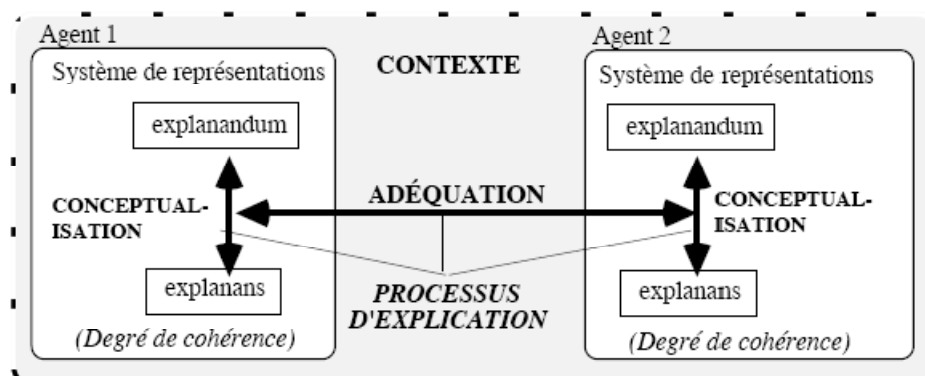


Figure 1: Caractérisation de l'explication par Baker (1994 : 4)

Baker comprend que ce schéma soulève des problématiques liées à la nature de l'objet à expliquer, à la nature de la chose qui explique, mais aussi aux processus engendrés et au domaine concerné. Dès lors, il propose de caractériser les explications selon quatre axes de recherche :

1. L'explanans : la nature de ce qui est à expliquer
2. L'explanandum : la nature de ce qui explique
3. Les processus engendrés, qu'ils soient cognitifs, sociaux, interactionnels, computationnels, etc.
4. Le contexte (motivation, but de l'acte explicatif, contexte didactique, professionnel, etc.)

Il semble assez judicieux de s'arrêter à ces quatre propositions dans le sens où elles peuvent servir tout type d'explication. Cependant, l'explication ne comprend pas uniquement des démarches déductives. Elle met en œuvre des démarches interprétatives sous tendant la recherche d'hypothèses explicatives. Ces démarches sont préalables aux procédures et interviennent dans la construction de l'objet de connaissance. Autrement dit, il y a toujours à produire pour que le discours explicatif progresse et réussisse. De même, la nature de l'objet à expliquer va définir le type de discours explicatif à utiliser et un schéma unique ne peut représenter la multitude des situations explicatives, qu'elles soient en classe de langue ou dans d'autres contextes.

Il semblerait aussi que le choix du (des) processus explicateur(s) soit (potentiellement) contraint par l' (les) attente(s) de l'interlocuteur compte tenu de ses connaissances. Raccah (2005 : 198) met au point des « *combinatoires tensives* » (empruntées à Fontanille, 2002) dans lesquelles il suggère qu'un sujet, lors de la recherche d'une explication, tente de connecter sa représentation d'un phénomène à l'ensemble de ses connaissances connectées. Il obtient ainsi quatre combinaisons :

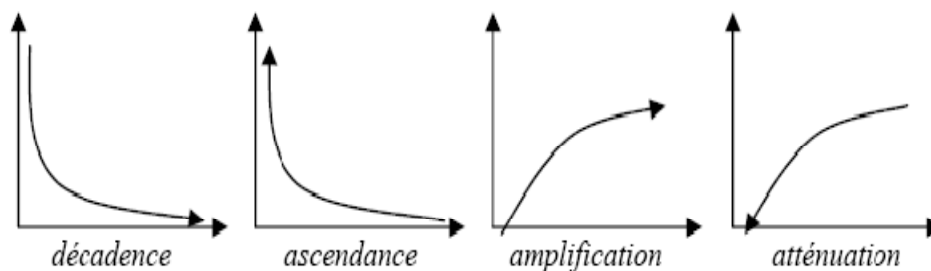


Figure 2: Les combinatoires tensives de l'explication par Raccah (2005 : 198)

En abscisse est représenté le besoin d'explications et en ordonnée le système de connaissances. Ainsi, le schéma de la *décadence* correspond à un processus dans lequel le besoin d'explications diminue avec l'augmentation des connaissances connectées. Raccah (2005 : 198) parle d'une attitude dogmatique selon laquelle le locuteur perd de la curiosité avec l'augmentation des connaissances par l'explication. Cette attitude est tout à fait probable en classe de langue.

Le schéma de l'*ascendance* correspond à un processus dans lequel le besoin d'explication augmente mais le besoin de connaissances connectées diminue. C'est

l'attitude type du débutant en langue qui n'arrive pas à étancher sa soif de connaissances, faute de références linguistiques.

Le schéma d'*amplification* correspond à un processus dans lequel le besoin d'explication augmente avec l'augmentation des connaissances connectées. Cette attitude ressemble à celle de la curiosité scientifique. Plus on sait et plus on a envie de savoir d'autres choses.

Et le schéma d'*atténuation* correspond à un processus dans lequel le besoin diminue avec la diminution des connaissances connectées. Raccah parle de l'attitude du « cancre » dont la curiosité s'efface par son ignorance. Ces schématisations rendent compte des relations intrinsèques entre le fonctionnement cognitif de chaque individu et les discours explicatifs. Ainsi, le processus explicatif ne peut se concevoir qu'au regard des paramètres de besoin d'explications et de système de connaissance.

En outre, le discours explicatif peut faire l'objet de négociations tout au long de son fonctionnement, sur la manière de traiter l'objet, la façon de le décrire ou l'évaluation de la bonne interprétation de ce discours. Les négociations sont, pour Vasseur (1994 : 369-385), les meilleurs moyens de progresser. L'échange peut être constitué de plusieurs étapes comme suit :

Explication initiale de L1	→	rectification de L1	→	prise en compte
partielle du propos par L2	→	information de L1	→	tentative
d'intervention de L2	→	réexplication par synonymie	→	évaluation
positive de L1				

On retrouve ce point de vue dans Charaudeau & Maingueneau (2002 : 253) qui proposent de schématiser une situation explicative sous forme de stades :

- Surgissement et formulation du doute au sujet de M
- Demande ou recherche d'explication S
- Formulation de S
- Ratification de S

Selon les auteurs, chacune des étapes peut être co-construite ou négociée dans l'interaction tout comme la répartition des rôles d'expert (celui qui est susceptible de

donner l'explication : l'enseignant) et de profane (celui qui nécessite l'explication : l'apprenant).

On perçoit aussi un découpage du discours explicatif chez Adam (1992 : 132) qui complète la vision de Coltier (1986 : 6) proposant une succession de phases : « phase de questionnement + phase résolutive + phase conclusive » en y intercalant la vision de schématisation initiale facultative de Grize (1990 : 107) :

0. Macro-proposition explicative 0 : schématisation initiale
1. Pourquoi X ? comment X ? Macro-proposition 1 : problème (question)
2. Parce que Macro-proposition explicative 2 : explication (réponse)
3. Macro-proposition explicative 3 : conclusion-évaluation

Ces auteurs (Halté, 1989 ; Charaudeau & Maingueneau, 2002 ; Adam, 1992) parlent de **boucle explicative** car, dès que l'intercompréhension sera rétablie entre les protagonistes, le discours premier reprendra le dessus (Halté, 1988 : 5). Le discours explicatif peut alors être perçu comme une parenthèse dans le continuum verbal.

Le point de vue de Landolfi (1989 : 137) sur la question est assez intéressant car, dans ces fondements Vygotskien et Bakhtinien, elle présente l'activité explicative comme pouvant être synchronique ou diachronique : synchronique lorsque l'activité explicative a lieu au cours d'interactions sociales et diachronique lorsque l'activité explicative est marquée historiquement et intégrée par chaque individu. Ainsi, les activités explicatives synchroniques forment un cycle : manque de compréhension (« trigger »), dissonance dans l'univers de connaissances, assonance dans l'univers de connaissance et nouvel univers de connaissances. Ces cycles synchroniques sont insérés dans un mouvement diachronique où l'individu passe par les mêmes étapes : manque de compréhension, dissonance, assonance et nouvel univers de connaissances. La limite des études de Landolfi est qu'elle se concentre entièrement sur le schéma cyclique et ne rend pas compte de l'évolution individuelle grâce à la formation de connaissances nouvelles. Elle ne discute pas non plus la façon dont les représentations de chacun évoluent synchroniquement et diachroniquement.

Toutefois, de toutes ces recherches, **nous pouvons parler de boucle explicative** ou de cycle synchronique ou diachronique **pour qualifier l'activité explicative**. Il semble cependant important de ne pas omettre que l'individu passe par des phases de

transformation et que ces phases ne sont pas forcément toujours les mêmes, ni dans le même ordre. De plus, l'explication peut être **collaborative** ou **coopérative** (Baker, 1992 : 3). Elle ne se limite pas à un désaccord qui aboutit à un accord. Elle se co-construit en fonction des représentations de chacun sur ce qui est à expliquer et fait l'objet de négociations. C'est souvent le cas dans les classes de langue où l'enseignant propose de co-construire le discours explicatif avec ses apprenants. Dès lors, dans une interaction, les interventions discursives sont suspendues au moment où un des interactants souffre d'incompréhension. L'explication est alors un objet nouveau de la communication, un objet **métacommunicationnel** (il prend la forme d'un objet de communication) et **métafonctionnel** (il prend pour enjeu la fonctionnalité de l'interaction première) (Halté, 1989 : 101-102). L'obstacle (d'ordre cognitif pour Leclaire-Halté, 1988 : 17) lié à l'incompréhension est traité de **manière objective** pour tenter de restaurer la compréhension et de ce fait, la communication.

Plus tard dans ses travaux, Halté (1989 : 100) relativise cet effet d'objet métafonctionnel du discours explicatif. Sans pour autant le considérer comme inexistant, il pense qu'il est très secondaire. Pourtant, il nous apparaît que le discours explicatif de l'enseignant a pour fonction d'expliquer et qu'il s'instaure dans une situation pédagogique plus large qui a pour fonction de faire comprendre. En effet, un enseignant de langue peut vouloir faire comprendre un discours sans pour autant avoir à l'expliquer. La métafonctionnalité de l'explication est ainsi révélée.

1.1.3.2. Les fonctions du discours explicatif

Les différentes fonctions du discours explicatif de l'enseignant en classe ont été notamment relevées par Lund (2003 : 45). Nous retiendrons de ces travaux la fonction de **construction de la réalité sociale** (Antaki, 1994) et la fonction de **régulation de la parole**, qui appellent une première fonction qui est de l'ordre de **l'identification de l'incompréhension** (qui montre ce qui est à l'origine de la présence de l'explication). Le discours explicatif surgit à un moment donné, lorsque l'enseignant se rend compte d'une méprise, d'un problème de compréhension, d'une interrogation et qu'il doit élaborer un discours explicatif palliant ces difficultés. Il doit co-construire le sens à partir de ce qui a été dit jusqu'à présent, mais aussi à partir des connaissances de ses

apprenants. Et la régulation de la parole a lieu quand les apprenants demandent une explication ou quand l'enseignant est sur le point d'en proposer une.

En classe de langue, lors de l'explication d'un texte littéraire, comme c'est le cas dans notre étude, le discours explicatif de l'enseignant est orienté vers les apprenants en fonction de ce qui a été dit mais aussi et surtout à partir du texte et du lexique qui le compose. Etant la source de nombreuses incompréhensions, le lexique contenu dans les textes littéraires définit l'attitude explicative de l'enseignant. Il s'agit alors de **construire le sens de la réalité textuelle**. Le support textuel, le contexte, le paratexte sont autant d'éléments qui aident ou non l'apprenant à déduire ou induire du sens et aident l'enseignant à co-construire un discours explicatif. Mais au-delà de la construction du sens des mots de vocabulaire, l'apprenant doit construire le sens du texte. En cela, il concilie trois types d'exigences (Defays, 2007b : 7) : la progression linéaire (la cohérence), la composition organique (la cohésion) et les conditions énonciatives (la pertinence). Toute la difficulté réside alors dans le discours explicatif de l'enseignant qui doit opérer une **micro-analyse** (explication du lexique) et une **macro-analyse** (explication du texte) tout en établissant des liens sémantiques entre les deux analyses afin de créer une unité dans la compréhension.

Cette construction de la réalité textuelle ne doit pas non plus faire oublier la **construction de la réalité individuelle** par l'apprenant. Cela signifie qu'il reçoit le discours explicatif, il l'analyse au regard de ce qu'il sait déjà, compare/ ajuste/ ajoute/ réorganise ses connaissances¹. Cette fonction cognitive du discours explicatif implique que l'enseignant ait connaissance du fonctionnement cognitif de l'apprenant et des processus engendrés sans quoi le discours explicatif n'aura pas le résultat escompté.

Ainsi, le discours explicatif comprend trois composantes significatives : la **composante interactionnelle**, la **composante sémantique** et la **composante cognitive**. Le terme de composante interactionnelle provient à l'origine de la terminologie de Halliday (1978 : 186-187) où il permet de symboliser l'échange participationnel des interlocuteurs à une situation de communication. Lund (2003 : 34) estime que le raisonnement étant un des processus psychologiques supérieurs (au sens de Leont'ev, 1975, in Lund, 2003 : 34), l'activité explicative trouve aussi sa genèse dans l'interaction.

¹ Cf. PARTIE 3, Chapitre 1, 1.2.

Elle ajoute que ce serait grâce à l'activité explicative vécue avec d'autres que l'on pourrait expliquer à soi-même. Le cadre idéal pour analyser l'explication est alors l'endroit où elle a pris forme, c'est-à-dire dans l'interaction. Cette démonstration est certes convaincante mais nous pensons surtout que **l'explication existe et prend forme grâce aux individus, aux connaissances et représentations qu'ils ont du monde**. Ce sont les différences interindividuelles qui nécessitent la présence de l'explication et de l'interaction. S'il n'y avait pas à un moment donné une **dissonance cognitive**, il n'y aurait pas besoin d'explication.

Ainsi, la composante interactionnelle est dépendante de la composante cognitive car cette dernière donne les outils qui permettent d'accéder au sens et de le construire. Dans la lignée, Raccah (2005 : 203) expose que le discours explicatif ne peut être réellement étudié qu'à partir d'une conception rapprochant la sémantique des sciences de la cognition. Dès lors, nous montrons combien l'interdisciplinarité est inévitable pour appréhender et comprendre un processus aussi complexe et multidimensionnel que le discours explicatif de l'enseignant en classe de langue.

1.2. Situations d'existence du discours explicatif de l'enseignant en classe de langue

Parler de discours explicatif suppose qu'il existe d'autres genres de discours et que l'on puisse les identifier. Si l'on peut parler de discours descriptif, narratif, etc. il est difficile d'opérer une classification si le langage est considéré comme une pratique dépendant de son contenu, de son contexte discursif, de ses interlocuteurs et de leurs manières de penser. Mais peut-on annoncer naïvement qu'une explication fait partie intégrante d'un genre discursif ? N'est-il pas à l'orée de plusieurs genres ? Dans un discours, les genres glissent l'un dans l'autre (Ballabriga, 2002). Un discours n'est pas explicatif, argumentatif, narratif par nature, mais peut se présenter comme tel dans des conditions précises. Comment repérer l'explication dans un genre ? Borel (1981a : 26-28) pense qu'il existe différents niveaux de repérage du discours explicatif qui peuvent aller de l'extérieur (la situation de communication) vers l'intérieur (les structures lexicales) :

1. Regarder le type de communication dans lequel s'instaure l'interaction verbale.
2. Dégager le niveau de la norme où l'interaction prend une figure « symbolique » (règle intrinsèque à l'échange).
3. Déterminer « *l'espace de discours dans lequel un genre se distingue parmi un ensemble de variations possibles* » (Borel, 1981a : 28).

Ce qui veut dire que si un discours n'a pas été jugé comme étant explicatif, il fait partie d'un autre genre de discours. Ainsi, le discours explicatif est considéré comme inhérent à un genre, genre que nous allons tenter de déterminer.

Ebel (1981a : 18) estime que l'explication peut être reconnue au regard du thème dont il est question, de la place qu'occupent les locuteurs de l'échange et des rapports de force engendrés par la situation de communication. Seulement, les seules formes linguistiques ne suffisent pas à comprendre et discriminer un genre d'un autre, l'analyse doit être étudiée au regard de l'« *énonciation sociale* ». En effet, les indices discursifs, pour importants qu'ils sont, ne peuvent être envisagés que rapportés à une situation d'énonciation. En somme, nous pensons qu'il est possible de postuler qu'un discours ait un ensemble de traits constitutifs d'un effet particulier. Nous rejoignons le point de vue d'Ebel qui parle d'« *effet-explication* » (Ebel, 1981a : 19).

Cependant, **pour qu'il y ait discours explicatif, il faut qu'il y ait un manque, manque de compréhension de la part des apprenants ou manque dans l'expression de l'enseignant.** Borel (1981b : 9-10) ajoute que « *tous ceux qui ont un tant soit peu la pratique de l'enseignement savent bien les efforts qu'il faut souvent faire pour amener l'auditoire à se persuader que la question à laquelle le cours va répondre se pose réellement* ». Et les enseignants doivent être capables d'explicitier qu'ils se mettent en situation d'explication pour que les apprenants identifient le discours comme étant explicatif. Ainsi, est-il nécessaire que les enseignants aient les compétences requises pour énoncer le discours qui est attendu d'eux. Le travail de planification (élaboration cognitive de la séance) et de préparation de cours (mise à l'écrit de ce qui sera effectué en classe) conduit l'enseignant à réfléchir sur ce qui va faire l'objet d'une explication en classe et sur la manière dont il va expliquer. Ce qui nous intéresse ici, c'est la complexité du discours explicatif en classe de langue parce que ce discours est une méthode qui réfère à différentes pratiques (Bru & Maurice, 2001).

1.2.1. L'explication définitoire : un discours normé ?

Nous avons déjà dit que le discours explicatif pouvait s'identifier comme étant une reformulation de l'explanandum. Ainsi, expliquer suppose de proposer une succession d'énoncés qui permet d'arriver potentiellement à la bonne compréhension d'éléments portés à la connaissance de l'apprenant. Définir est un moyen discursif de présenter un discours reconnu par l'ensemble d'une communauté. Est-ce alors une simple réutilisation d'énoncés normés en vue d'être le plus proche possible d'un langage unitaire ou bien s'agit-il d'une stratégie argumentative ? Ce qui est sûr, c'est que la définition entretient des liens étroits avec l'explication.

Définir est une façon d'expliquer, une forme linguistique qui a un effet pragmatique sur l'interlocuteur. C'est une stratégie de communication qui amène l'interlocuteur à prendre connaissance du représentatif. L'explication ne peut être remise en cause puisqu'elle provient d'une définition construite par des âmes savantes et approuvée par la communauté. En ce sens, elle peut être qualifiée d'**objective** (Halté, 1987 : 6-9, 95 ; 1989 : 96, 99-100). « *On parlera de dominante objective quand [le locuteur] manifestera prioritairement le souci de référer en conformité avec les systèmes sémiologiques organisateurs des référents visés et/ou de formuler en conformité avec les codes et normes en usage.* » (Halté, 1987 : 7-8).

La définition est alors l'énonciation même de ce qu'est un être ou une chose, de ce que sont ses caractères essentiels, ses qualités propres (Grand Larousse, 2001 : 308). C'est un propos à dominante objective qui peut se retrouver dans une position de contenu sémantique d'une explication et correspond à un contenu dont la qualité principale est de donner les caractéristiques, les traits sémantiques d'un mot.

Le discours explicatif est le transfert de ce contenu à des fins précises (faire comprendre, réutiliser dans des situations, réintégrer dans des discours, etc.). En ce sens, il est métacommunicationnel et métafonctionnel (Hatlé, 1987 : 6)¹. C'est un **métadiscours** (discours dans le discours) qui a pour fonction de parler de ce qui ne

¹ Cf. PARTIE 1, Chapitre 1, 1.1.3.2.

fonctionne pas (mauvaise compréhension d'un objet) pour en restaurer la communication. Fradin & Marandin décrivent la définition lexicographique comme étant « *une périphrase synonymique du défini exhibant les éléments constituant le sens du mot défini. (...) Ces éléments sont choisis par le lexicographe comme ceux qui sont susceptibles de « faire comprendre » le mot défini. Ceci constitue la loi du dictionnaire, et c'est dire que toute définition dépend d'un programme didactique* » (1960 : 60, in Rebeyrolle, 2000 : 10). Cette visée fonctionnelle à but pédagogique justifie à elle seule la présence de la définition en classe par le fait que ses éléments sont susceptibles de faire comprendre. A ce titre, elle intègre la même fonction que celle de l'explication. Elles sont toutes deux des activités métadiscursives (Borillo, 1985 : 50, in Rebeyrolle, 2000 : 33) dont l'objectif est de servir la bonne compréhension d'éléments.

On peut alors aisément justifier l'utilisation du dictionnaire par l'enseignant en classe de langue ou pour la classe de langue. La définition lexicographique est donc un énoncé analytique qui rend compte des sèmes pertinents qui composent le sens d'un lexème (Borillo, 2002). C'est une séquence langagière sémantiquement équivalente à la vedette (le défini). La définition lexicographique est une analyse du sens dénotatif des lexèmes, c'est-à-dire qu'elle apporte les éléments fondamentaux et permanents du sens du mot. Pour savoir si la définition est jugée recevable, c'est-à-dire si c'est une « bonne » définition, il faut se poser les questions correspondantes. Soit x l'élément défini et Δ sa définition :

Q1 (question 1) : Est-ce que tous les x sont des Δ ?

Q2 (question 2) : Est-ce que tous les Δ sont des x ?

Δ est dite suffisante si les réponses à Q1 et Q2 sont positives. La définition est dite hypospécifique si seule la réponse à Q1 est positive. Et la définition est jugée comme étant hyperspécifique (ou encyclopédique) si seule la réponse à Q2 est positive. Cette vision de la définition lexicographique intègre la conception aristotélicienne de la définition conçue comme un énoncé indiquant le genre prochain (i.e. l'hyperonyme le plus proche) et les différences spécifiques (c'est-à-dire l'ensemble des caractères discriminants qui permettent de distinguer l'ensemble des référents auxquels renvoie le défini décrit par le genre prochain).

Dans ce cadre-là, est-ce que la définition d'un dictionnaire est toujours recevable pour une explication ? Elle semble l'être en ce sens qu'elle provient d'un état de connaissances reconnu par la communauté. Mais est-ce que la définition d'un enseignant de langue est également toujours recevable par les apprenants ? Elle l'est, dans la majorité des cas, de par les positions hiérarchiques de chacun dans la communication (Bange, 1992). Le discours de l'enseignant se veut normatif même si rien ne garantit la véracité des propos engagés par le locuteur. Il s'agit simplement d'un support extralinguistique qui traduit les formules non exhaustives « x, c'est Δ », « x peut se définir comme étant Δ » ou « Δ est la définition de x », etc. Les enseignants n'ont aucun intérêt à proposer des définitions qui ne correspondent pas à la réalité sémantique des mots expliqués, cependant elles peuvent être approximatives comme dans l'exemple suivant recueilli dans l'un de nos corpus. Si on le compare directement à la définition d'un dictionnaire, en l'occurrence le Trésor de la Langue Française (2007, désormais TLF), on s'aperçoit que les concordances lexico-sémantiques sont faibles.

Explication de « fiacre » par l'enseignante LEC¹ :

LEC	donc si vous regardez (.) quels quels sont là où se trouvent les deux personnages hein est-c'que vous avez compris
SIL	(0.2)
MAR	dans une voiture=
LEC	=oui (0.8) hein (.) dans une voiture enfin à l'époque ça s'appelait un fiacre (0.4) hein donc c'est exactement ça c'est une voiture qui était conduite par des chevaux hein (1.4) à quat'roues et donc où y avait quatre places dans dans cette voiture-là exactement (0.5) hein (.)

Définition du TLF (2007) :

« **FIACRE**, *subst. masc.*
HIST. DES TRANSP. Voiture de louage tirée par un cheval et conduite par un cocher, que l'on utilise à la course ou à l'heure. »

Il est bien question d'un mode de transport ancien, d'une voiture transportant des passagers. Cependant, la définition du TLF ne précise pas le nombre de passagers ni le nombre de roues, en revanche il est spécifié que cette voiture se loue à l'heure ou à

¹ Cf. Annexe 24 : Corpus : transcription des séquences explicatives de LEC relevées lors des observations de classe

la course. On connaît également l'ancienne dénomination d'un chauffeur. On pourrait, par analogie, imaginer que le fiacre s'apparente au taxi actuel. Le TLF précise la fonction du fiacre et non seulement ses caractéristiques. En ce sens, l'explication définitoire de l'enseignante LEC est assez éloignée de celle du TLF.

Selon le modèle de Borillo (2002), la définition du TLF est suffisante car Q1 et Q2 sont positives alors que la définition de LEC est hypospécifique car seule Q1 est positive. En effet, toutes les voitures conduites par des chevaux à quatre roues et où il y avait quatre places ne sont pas des fiacres. Les calèches notamment peuvent avoir les mêmes propriétés. Cependant, on remarque que le discours explicatif de l'enseignante LEC est superposable à la définition du Petit Larousse (2001) :

Définition du Petit Larousse :

« **Fiacre**, n.m.
(De saint Fiacre, dont l'effigie ornait l'enseigne d'un bureau de voitures de louage de Paris). *Anc.* Voiture hippomobile à quatre roues et à quatre places. »

LEC avait manifestement consulté ce dictionnaire. Il est possible de concevoir que l'enseignante, par souci d'exactitude, a tenté de proposer un énoncé définitoire identique à celui du dictionnaire. C'est en cela que nous retrouvons dans les discours explicatifs d'enseignants de nombreuses marques linguistiques définitoires comme l'utilisation de la copule (x, c'est Δ), des verbes métalinguistiques (s'appeler) ou des marqueurs explicatifs (c'est-à-dire), etc. Cette constatation pose la question du type de dictionnaire à utiliser pour l'élaboration du discours explicatif, question à laquelle nous répondrons *infra*¹.

L'enseignant peut également illustrer son explication définitoire en proposant un exemple (Martin, 1990). Mais quel est le statut de l'exemple dans le discours définitoire à fonction explicative ? Est-il corroboré, subsumé ou supplanté à la définition ? S'agit-il d'une mise en situation, d'une contextualisation du discours (Grobet, 2007) ? Du point de vue de l'enseignant en classe de langue, l'exemple est un cas particulier, un événement empirique qui permet d'illustrer une idée ou un concept, un mot ou une expression (Hidalgo, 1993 : 1). Il appartient au domaine du vérifiable, de l'expérience, etc. mais aussi du concret quand il est considéré comme un fait, un

¹ Cf. PARTIE 2, Chapitre 2, 2.1.2 & PARTIE 3, Chapitre 2, 2.2.2.

événement (Coltier, 1988 : 23). L'explication comporterait ainsi deux phases : la **phase d'illustration** et la **phase de l'explicitation de l'idée** (qui peut être une définition).

L'illustration n'est pas obligatoirement une image redondante par rapport au texte qu'elle accompagne. Elle a pour fonction rétrospectivement d'éclairer et de faire saisir la signification. L'exemple se doit d'être représentatif des situations dans lesquelles le mot ou l'expression est employé. Par ailleurs, plusieurs exemples peuvent illustrer un concept. L'attribution du statut d'exemple à un segment discursif, instaure donc une relation d'identité entre l'énoncé exemplifié et l'énoncé exemplifiant, le second étant substituable au premier (Coltier, 1988 : 25). Cependant, l'exemple d'une explication a une portée axiologique : il peut être vrai ou faux et peut également se faire contre-exemple de la définition.

L'exemple a aussi pour fonction de soutenir la définition et en quelque sorte de l'achever. Il peut équilibrer et renforcer une explication sans pour autant prétendre s'y substituer. En ce sens, il doit corroborer mais ne pas supplanter la définition, ce qui n'est pas évident si l'on se place du côté de l'apprenant. Ce dernier retient ce qu'il peut et/ou ce qu'il veut. Et si l'exemple est plus facile à mémoriser, régi par le principe d'économie, il évincera la définition première de l'explication.

Une troisième fonction de l'exemple est celle de la **mise en situation** de l'apprenant. En le plaçant virtuellement dans un contexte qu'il connaît, l'enseignant fait l'hypothèse que l'apprenant va construire la signification du mot ou de l'expression. C'est grâce à la dialectique explicative d'une leçon audio-visuelle en langue étrangère et particulièrement à la méthodologie Structuro-Global Audio-Visuel que l'on comprend la démarche enseignante vers la compréhension du sens (Besse, 1985). Le discours enseignant suit un cheminement en trois temps (Py, 2005 ; 2007) :

- **Contextualisation** : expliquer un mot dans le contexte du dialogue.
- **Décontextualisation** : sortir du contexte du dialogue et proposer notamment des situations de réemploi du mot qui permettent aux apprenants de comprendre plus précisément le sens dépendant d'un type de contexte mais pas du seul contexte du dialogue.
- **Recontextualisation** : revenir au sens du mot dans le dialogue pour continuer l'explication des autres mots du texte.

Dans cette démarche explicative, l'enseignant se sert de situations pour exemplifier son discours et le faire comprendre. Il use d'un va-et-vient entre l'explication du mot en contexte et hors contexte. Cette stratégie d'enseignement permet à l'apprenant étranger notamment d'intégrer la signification du mot et de pouvoir s'en resservir en fonction du contexte dans lequel il peut être employé. C'est en quelque sorte, un va-et-vient entre la référence à une norme et à l'usage. De plus, il peut confirmer un savoir abstrait, ce qui peut en faciliter la compréhension (Coltier, 1988 : 24).

En somme, la définition et l'exemple peuvent être considérés comme étant des moteurs possibles de la forme explicative d'un discours. L'un semble conforter l'autre même s'ils ne sont pas indissociables. Les étudier en rapport avec l'explication permet de comprendre à quel point le contenu explicatif dépend de ses paramètres internes. Cela n'implique pas pour autant que l'enseignant doive suivre une démarche passant successivement par la définition puis par la proposition d'exemples.

De même, ne serait-il pas intéressant pour l'enseignant d'user de la forme définitoire à des fins argumentatives dans une explication ? L'enseignant peut proposer un discours à dominante explicative en verbalisant une définition qui aura pour objectif de faire adhérer l'apprenant au message. Les propriétés extrinsèques de la définition permettent d'opérer ce transfert d'effet.

1.2.2. L'explication et l'argumentation

Raccah (2005 : 200) prétend que toute explication est une argumentation et rejoint ainsi Baker (1994). Ce dernier estime que dans un dialogue argumentatif, chaque participant est amené à expliciter les raisonnements sous-jacents à son diagnostic (médical, dans son contexte de recherche), très souvent pour le défendre. Il parle d'un premier sens du terme « explication ». De notre point de vue, Baker tend à confondre justification (« expliciter les raisonnements ») avec argumentation (« défendre un diagnostic ») et explication (« faire comprendre » qui est le deuxième sens proposé par Baker). La différence première entre explication et argumentation est

qu'argumenter a communément pour objectif de faire adhérer à un discours grâce à des techniques de communication. Le discours explicatif de l'enseignant en classe de langue n'essaie pas d'influencer l'apprenant mais présente un discours qui se veut à **dominante objective** (Halté, 1987 ; 1989). La difficulté sera d'arriver à identifier chaque type de discours car leurs démarches s'interpénètrent. Ainsi, « *dans la polémique, ce qui peut être une explication pour l'un (objectivante, didactique), devient argumentation pour un autre (point de vue intéressé, justification ad hominem ou apologie)* » (Borel, 1980 : 21). Par conséquent, c'est la situation de communication et la définition des rôles des interlocuteurs qui permet de distinguer ces deux genres discursifs.

L'argumentation peut pourtant utiliser les marques énonciatives explicites qui servent habituellement l'explication. Dire « je vais vous expliquer que... » pour, en fait, argumenter dans un sens précis est une pratique courante. Il peut y avoir une interaction symbolique entre les énoncés purement explicatifs et l'effet pragmatique voulu (Borel, 1980 : 28). Néanmoins, l'objectif principal de l'explication n'est pas de servir de support à l'argumentation. Elle définit normalement la position des locuteurs (celui qui explique en sait plus que l'autre) et les choses dont il parle (en déployant une intelligence objective). C'est une sorte de norme intériorisée reconnue par l'interlocuteur. « *Toutefois, si la réalité de l'explication n'est pas d'essence polémique, puisque sa reconnaissance suppose celle de l'autorité de celui qui parle, cela ne signifie pas que sa pratique ne le soit pas* » (Borel, 1980 : 29). La propriété du discours explicatif est qu'il est discours d'autorité, légitime mais sa fonction sociale peut aussi être d'argumenter. Ainsi, « *supposer que la pratique du discours explicatif échappe à la polémique, c'est confondre ce qui règle la communication et ce qui détermine l'« instauration » de celle-ci dans une situation concrète de langage* » (Ebel, 1981a : 31).

Dans le cadre scolaire, il peut y avoir amalgame entre « faire comprendre » et vouloir « faire adhérer à un propos ». La technique explicative peut être parfois difficilement discriminée de la technique argumentative. Il sera question, dans notre étude, de relever les discours qui tentent d'expliquer des mots de vocabulaire même s'ils se transforment en effet argumentatif. C'est une stratégie de discours mise au point par les enseignants qui a pour objectif principal de faire comprendre, par n'importe quel moyen. Comme ces derniers ne peuvent être contestés directement par leurs apprenants, de par leur statut, ils peuvent se permettre d'user d'argumentation.

1.2.3. L'explication et la justification

L'explication et la justification tendent à être confondues comme nous l'avons vu avec Baker (1994 : 2). Vasseur parle même d'explication/justification (2004 : 2). Il nous semble assez maladroit d'associer ses deux types de discours dans le sens où ils n'ont pas les mêmes objectifs pragmatiques. Ils infèrent une position au locuteur et provoquent un effet discursif spécifique.

Lecomte (1981b : 35) s'attache à dissocier l'explication et la justification en fonction de la position du locuteur. Il pense qu'en expliquant, l'enseignant se fera témoin de son discours. Ses dires seront de l'ordre du vrai ou du faux, l'apprenant ne pouvant que s'accommoder aux choses, « [repère] *son monde comme appartenant aux « mondes possibles » qui, en quelque sorte lui préexistent* » (Lecomte, 1981b : 35). A l'opposé, la justification tenterait de rapprocher deux assertions, « *l'une justifiant l'autre, c'est-à-dire devant la faire apparaître comme vraisemblable, permise ou dicible à un interlocuteur quelconque* » (idem). L'enseignant serait alors en position d'agent et assimilerait son point de vue au discours qu'il proclame. Deux idées intéressantes ressortent de cette analyse : la position du locuteur et l'effet discursif qui existe entre « dire » et « vouloir dire », l'un influant l'autre.

L'explication et la justification peuvent alors se rencontrer à l'identique dans leurs formes linguistiques (Ducrot, 1975, in Borel, 1981c : 6 & Lecomte 1981b : 42). Mais c'est au niveau pragmatique que ces discours se différencient par les rapports de force qu'ils engendrent. Chesny-Kohler (1983 : 65) explique que celui qui « fait comprendre » à son interlocuteur est en position forte, en position d'autorité parce qu'il détient le savoir. Elle parle, en reprenant les termes de Bourdieu, « *d'une sorte de territoire délimité qui est sous la juridiction de celui qui, par sa compétence, est investi d'un capital symbolique d'autorité* » (Chesny-Kohler, 1983 : 65). A contrario, celui qui doit se justifier voit son autorité et son territoire mis en cause.

De leur côté, Brassart & al. (1986 : 92) proposent de scinder les conduites explicatives en trois catégories : l'explication, la justification et l'autojustification.

L'explication se produirait dans le cas d'un changement d'hypothèse et expliciterait les éléments utilisés alors que la justification maintiendrait l'hypothèse tout en se plaçant dans le domaine de l'explicite. L'idée d'hypothèse est assez éloignée de la notion de capital symbolique d'autorité de Chesny-Kohler empruntée à Bourdieu et nous ne sommes pas tout à fait convaincue que ce terme d'hypothèse soit approprié. Néanmoins, cette vision de changement ou de maintien d'état est intéressante dans le sens où elle rend **l'explication dynamique en l'opposant à la justification statique**. L'autojustification serait, quant à elle, une sorte d'absence d'argument, une forme de « raisonnement tautologique » (Brassart & al., 1986 : 92) où n'apparaîtrait ni élément d'explication ni justification explicite. Il ne serait question que d'un mouvement spiralaire, proche de la répétition.

L'explication et la justification traduiraient en revanche un « je-vérité » (pour reprendre le terme des auteurs) qui se voudrait être un « on-vérité », intégré par le destinataire. D'un point de vue énonciatif, suite à l'analyse des énoncés comprenant « je dis », Lecomte (1981b : 43-45) distingue un effet pragmatique entre expliquer et justifier. Pour lui, l'explication contient une **sous-modalité performative** et la justification renferme une sous-modalité informative.

Dans le premier cas, il appartient au locuteur de prouver sa valeur explicative à la lumière du vrai ou du faux. Dans le deuxième cas, le locuteur essaie de donner un sens aux assertions qu'il propose, un ordre subjectif des arguments. Ce sont les valeurs qui priment sur les faits (Borel, 1981c : 5-7). Et en regardant les places des locuteurs, il confirme que le locuteur d'une explication est témoin alors que le locuteur d'une justification est agent (propos rejoignant ceux de Borel, 1981a : 25 ; De Gaulmyn, 1991). Borel schématise ainsi sa pensée (1981b : 47) :

	Modalité	Comportement	Résultat	« Parce que »
JE	Agent	DIRE	= informatif	→ justificatif
	Témoin		= performatif	→ explicatif

On comprend bien que l'explication est **objectivante** (cf. Halté, 1987 : 6-9, 95 ; 1989 : 96, 99-100) alors que la justification serait subjectivement marquée. Lecomte

ajoute qu'**expliquer est de l'ordre du vrai alors que justifier est de l'ordre du vraisemblable** (198b : 44). Il faut nuancer ses propos car il est tout à fait possible de vouloir expliquer sans mauvaise foi ou sans preuve qu' « un train a du retard parce qu'il y a eu un incident sur une voie alors qu'en fait, son retard est due à une autre cause ». Si le locuteur n'a pas eu les bonnes informations et qu'il explique à tort, sa parole ne pourra être remise en cause. Pourtant, son acte de langage reste bien une explication. En classe de langue, nous pouvons supposer que **la justification sera absente des discours pédagogiques dans le sens où l'enseignant n'a potentiellement aucune raison d'avoir à se justifier face à des apprenants de par sa position hiérarchique et son devoir de transmission de connaissances.**

1.2.4. L'explication et l'information

Une autre parenté a été discutée dans la littérature relative à l'explication, il s'agit de ses rapports avec l'information. De Gaulmyn (1991) pense qu' « expliquer » et « informer » sont deux acceptions du verbe « dire ». Pourtant, l'information n'a pas pour objectif premier de faire comprendre mais d'exposer des idées. Et l'explication vise avant tout la compréhension du message par l'interlocuteur. Antaki (1994) ajoute en ce sens que l'explication n'est jamais neutre et qu'elle est ordonnée dans un but intéressé. Ainsi, c'est le ***feed-back* présent dans l'explication** et absent dans l'information qui les différencie principalement.

La deuxième différence entre ces deux genres discursifs concerne la nature du savoir. Préconstruit dans l'information et non-modifiable en communication, **le savoir dans l'explication est à co-construire** entre les interactants. C'est pour cela que nous pouvons observer des difficultés de construction du savoir, autant cognitives que communicationnelles dans les explications en classe (Lund, 2003).

L'explication, la définition, l'argumentation, la justification et l'information présentent des proximités sémantiques mais contiennent autant de ressemblances que de spécificités propres. Dans le schéma suivant, chaque genre discursif couvre une zone d'existence singulière dont les frontières sont assez mouvantes selon les situations de communication rencontrées.

Légende	
<i>En italique</i>	absence supposée de ce procédé discursif en classe de langue
En gris	procédés discursifs occupant une proximité sémantique avec le discours explicatif

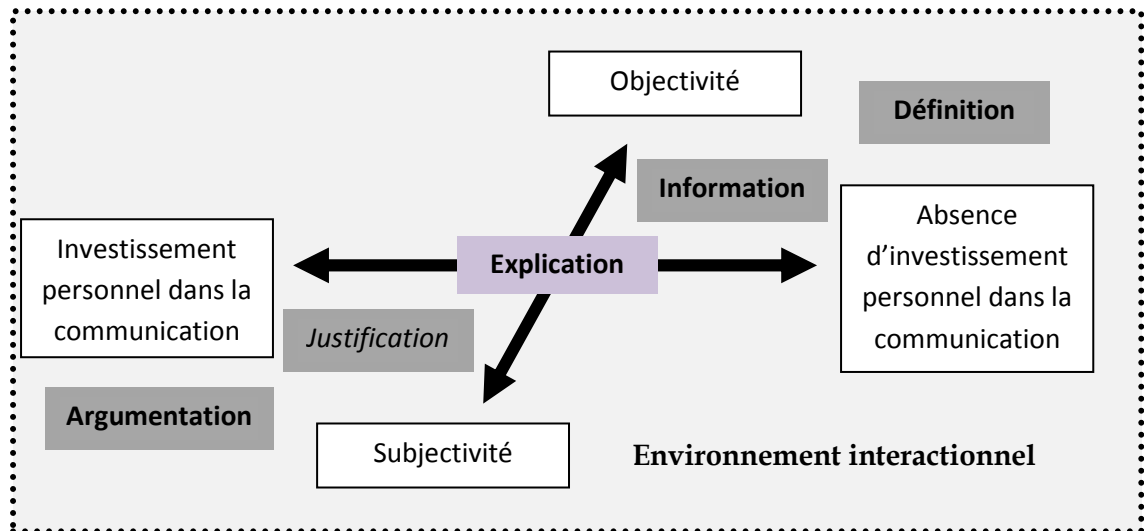


Figure 3: Les situations d'existences de l'explication

Nous supposons que le discours explicatif de l'enseignant peut varier graduellement vers des discours définitoires, informatifs ou argumentatifs en fonction des situations de communication rencontrées en interaction. Nous nous attendons cependant à ce que la justification ne soit pas présente dans les discours explicatifs des enseignants dans le sens où elle répond à un besoin de valoriser la face vis-à-vis de l'interlocuteur. L'enseignant n'a potentiellement aucune raison de se retrouver dans ce contexte car c'est lui qui détient en majorité le savoir.

1.3. Ce qui se joue au cours des séquences explicatives en classe de langue

Le discours explicatif est inhérent à la classe de langue et les enjeux interactionnels et cognitifs sont importants car ils conditionnent la réussite de la

compréhension d'éléments portés à la connaissance des apprenants. L'explication est un « vouloir dire » au sens où il y a détermination à faire comprendre, à vouloir recréer le schéma de la communication. Mais c'est aussi un « pouvoir dire », car l'enseignant est assigné à un rôle qui le met en position de force et il se doit d'être capable d'en dire davantage sur le sujet que les apprenants, en fonction de leurs connaissances et de leurs attentes. Nous nous posons la question ici du « savoir dire » (Schneuwly & Dolz, 1998 ; Nonnon, 1999) et de la manière dont l'enseignant utilise ce procédé discursif en interaction. Chaque enseignant, en tant qu'individu, avec ses caractéristiques propres, doit connaître l'effet-explication de son discours, l'adapter pour qu'il y ait individuellement compréhension au sein d'un apprentissage collectif.

Ce « savoir expliquer » a engendré principalement des recherches en sciences du langage. Elles ont schématisé dans un espace statique un processus dynamique. L'équipe de Neuchâtel (notamment Borel, 1980, 1981a, 1981b ; Chesny-Kholer, 1980, 1981, 1983 ; Ebel, 1980, 1981a, 1981b ; Grize, 1980, 1981, 1990 ; Lecomte, 1981a, 1981b, 1981c ; Miéville, 1981) a permis d'explorer le fonctionnement sémiotique de l'explication.

C'est d'ailleurs ce qu'a fait Hempel (1965), le premier chercheur intéressé par la question, avec son modèle DN trop restrictif¹. Il a permis cependant de définir une terminologie claire et cohérente des termes d'explanans et d'explanandum. L'équipe de didactique du français langue maternelle de l'INRP (notamment Halté, 1987, 1988, 2006 ; Halté & Ripsail, 2008 ; Leclaire-Halté, 1988) a replacé le discours explicatif dans son tissu communicationnel de la classe de langue. Sans pour autant le simplifier à l'extrême, le discours explicatif est mieux délimité et mieux compris.

Le groupe de recherche GENE (notamment Baker, 1992a, 1992b, 1994, 1996, 2004 ; Baker & al., 1994 ; Baker, Dessalles, Joab, Raccach, Safar & Schlienger, 2000 ; Baker, Joab, Safar & Schlienger, 2000 ; Habeas Corpus, 2000 ; Prince, 2000) a compris les enjeux de telles connaissances en intelligence artificielle. Les sciences cognitives ont aussi été interrogées pour donner naissance à des études pluridisciplinaires (notamment Lund, 2003, 2004, à paraître ; Bruxelles & De Gaulmyn, 2000 ; Fasel, 2007, à

¹ Cf. PARTIE 1, Chapitre 1, 1.1.

paraître ; Fillietaz, à paraître ; Joab & Rossari, 2000 ; Lazaraton, 2004 ; Rançon & Spanghero-Gaillard, 2007a, 2007b, 2007c).

Et les résultats obtenus peuvent rendre compte de différents contextes dans lesquels l'explication évolue. De ces études essentielles, nous retiendrons les enjeux interactionnels, cognitifs et didactiques qui sont en œuvre lors de l'explication du lexique en classe de langue.

1.3.1. Les enjeux interactionnels

Les séquences explicatives en classe de langue peuvent prendre des formes langagières diversifiées, orales ou écrites (manuels scolaires, exposés, débats, explications de texte, par exemple). Notre propos concernera uniquement les explications fournies par l'enseignant à l'oral lors d'explications de texte parce que c'est moins l'activité globale que le format d'interaction localement accompli qui détermine le type de ressources mises en œuvre (Mondada & Pekarek Doehler, 2001, 2004). Le professeur aura alors pour mission principale de faire comprendre les textes littéraires que nous lui aurons proposés.

Ces textes, datant de la fin du XIX^{ème} siècle contiennent des mots, termes ou expressions difficiles à comprendre pour un apprenant qu'il soit de français langue maternelle ou langue étrangère ou seconde. Au niveau de l'**ancrage séquentiel**, l'explication peut être soit auto-déclenchée, soit hétéro-déclenchée (Colletta & Pellench, 2005 : 6). Ces termes sont utilisés par Colletta & Pellench pour rendre compte du travail discursif de l'enfant et nous les utiliserons pour parler du discours de l'enseignant. Ainsi, une **explication auto-déclenchée**¹ sera une demande d'explication de l'enseignant suivie de sa réponse explicative. Alors qu'une **explication hétéro-déclenchée** désignera une demande d'explication de l'apprenant suivie du discours explicatif de l'enseignant. Le discours de l'enseignant peut varier en fonction de cet ancrage séquentiel dans le sens où il n'avait peut-être pas prévu d'expliquer un mot alors que la demande lui en est faite. Il devra produire spontanément un discours explicatif en interaction.

¹ Cf. PARTIE 2, Chapitre 1, 1.1.3.2.

L'enseignant n'est pas le seul acteur du discours explicatif. La participation interlocutive et la gestion interactionnelle de la classe peuvent être des facteurs de variation du discours explicatif de l'enseignant : soit il est monopolisé par l'enseignant, soit il est partagé dans la classe, soit il est dans un premier temps partagé puis glisse progressivement vers un monologue de l'enseignant. Dans le premier cas, l'enseignant peut imposer sa vision des choses et soumettre une explication préalablement préparée ou non aux apprenants. Il estime qu'en fonction des connaissances antérieures des élèves, le discours explicatif fourni suffira à faire comprendre. L'enseignant est en position d'autorité (au sens de Bourdieu) et son discours fait loi. C'est une explication monologuée (Colletta & Pellench, 2005 : 6) mais nous lui préférerons le terme **d'explication auto-reformulée**¹ (Gülich & Kotschi, 1987 ; Rançon & Spanghero-Gaillard, 2005 ; 2007d) dans le sens où le discours explicatif est en soi un discours de reformulation et que l'enseignant prend à sa charge ce discours.

Dans le deuxième cas, l'enseignant incite ses apprenants à découvrir ensemble le sens du mot ou de l'expression. Il fait appel aux connaissances antérieures de chacun et laisse le discours se partager au sein de la classe. Cette **co-construction du sens** n'est possible que si les apprenants ont les connaissances suffisantes pour déduire/induire le sens du mot. C'est à l'enseignant qu'appartient le choix de proposer cette technique explicative. Il a la nécessité de connaître suffisamment bien ses apprenants (leurs connaissances, leurs représentations, leurs stratégies d'apprentissage, etc.) pour présenter un discours dont il n'aura pas la maîtrise absolue. Il devra jouer le rôle de chef d'orchestre pour amener progressivement à la bonne compréhension de l'élément textuel. C'est une explication dialoguée (Colletta & Pellench, 2005 : 7), partagée entre les locuteurs. L'enseignant pourra paraphraser le discours des apprenants, il procédera à une **hétéro-reformulation** (Gülich & Kotschi, 1987 ; Rançon & Spanghero-Gaillard, 2005 ; 2007d).

Dans le dernier cas, l'enseignant peut laisser le discours explicatif se partager entre les membres de la classe mais va progressivement récupérer ce discours pour l'achever. Ce **glissement discursif de l'hétéro-reformulation à l'auto-reformulation** (Rançon, Spanghero-Gaillard, Dat & Billières, 2008) opéré par l'enseignant peut être

¹ Cf. PARTIE 2, Chapitre 1, 1.1.2.2.

conscient ou inconscient. Ainsi, l'interaction première entre apprenants et enseignant s'éclipse progressivement en un monologue de l'enseignant. C'est lui qui aura le dernier mot sur l'explication alors que l'inverse est quasi impossible. L'apprenant ne peut pas s'exprimer après un monologue de l'enseignant, en tout cas, cela semble peu probable lorsque les apprenants sont des novices (enfants, jeunes adultes ou adultes débutants). Nos apprenants ne sont pas dans ce cas, néanmoins nous n'avons observé de leur part la remise en question des discours explicatifs auto-reformulés des enseignants.

Lehuen & Luzzatti (2000 : 245) ont fait appel au modèle genevois (Roulet & al., 1987) pour modéliser la progression du dialogue explicatif dans le discours. En partant des notions de **complétude interactionnelle** et de **complétude interactive**, ils ont mis en évidence que les axes suivis par le dialogue divergeaient. La complétude interactionnelle est définie comme étant dépendante de la satisfaction d'une contrainte d'un double accord (Grize, 1979) qui permet la clôture d'une négociation. Dès que les interlocuteurs estiment qu'un accord est obtenu, la contrainte du double accord est satisfaite et on peut dire qu'il y a complétude interactionnelle.

La complétude interactive dépend, quant à elle, de la contrainte de la clarté et de la cohérence. Les interlocuteurs vont tenter de remédier le plus rapidement possible au désaccord qui les occupe car il entrave la complétude interactionnelle. La négociation ne peut pas se poursuivre dans de bonnes conditions. Même si Lehuen & Luzzatti (2000) parlent de négociation et non d'explication, la notion de négociation intervient dans le processus explicatif lorsqu'il y a partage de la parole. **La co-construction du sens présuppose la négociation des représentations de chacun sur l'objet à expliquer et à comprendre.**

Ainsi, dans ce modèle, le dialogue explicatif peut prendre deux tournures. Soit l'interaction se passe bien et les interventions s'enchaînent sans difficulté ; il y a réalisation de la complétude interactionnelle et le dialogue suit un axe régissant. Soit les interlocuteurs ont besoin de précision, de reformulation car le discours explicatif n'est pas correctement cerné ; il y a cependant réalisation de la complétude interactive et le dialogue suit un axe incident. Les recherches menées par ces auteurs montrent que

leur étude présente le premier axe comme étant représentatif de confrontations et le second axe, d'explications.

Dans notre cas, c'est-à-dire l'explication orale de lexique par les enseignants en classe de français, les deux axes peuvent rendre compte d'explications. Les discours explicatifs peuvent s'enchaîner sans difficulté ou nécessiter des explicitations. Cela dépendra de la situation dans laquelle les interlocuteurs évolueront. Dans tous les cas, on peut nommer le discours explicatif comme étant une unité minimale d'interaction (Lehuen & Luzzatti, 2000 : 251) dans laquelle nous retrouvons **l'ouverture, le cœur de l'explication et la clôture discursive** (Ducancel, 1991; De Gaulmyn, 1986, 1991 ; Gülich, 1986, 1991 ; Landolfi, 1989 ; Lepoire, 1999 ; Salo I Lloveras, 1990 ; Fasel, 2007, à paraître). Il participe de ce fait à un étayage du discours pédagogique (Bruner, 1983).

1.3.2. Les enjeux cognitifs

L'explication est alors un processus, une sorte de raisonnement dans lequel la nature, le choix et la structure des connaissances sont mis en jeu par les interactions explicatives (Baker, 2000 : 9). Elle doit aussi rendre adéquates les informations sélectionnées vis-à-vis des demandes de l'interlocuteur. Il y a un réel besoin de résolution de problème. Le discours explicatif est alors une interface langagière où des **opérations cognitives** doivent aider à la construction de chacune des phases de compréhension. Pour cela, chaque étape de **problématisation, résolution, conclusion** (Lepoire, 1999) nécessite d'être achevée avec succès. Le discours explicatif constitue ainsi une séquence prototypique (Fasel, à paraître). Dès lors, le déséquilibre engendré sera transformé en un rééquilibrage temporaire. Cependant, l'activité explicative induit selon Lepoire (1999 : 177) la conduite de plusieurs processus dont des opérations de détermination, des opérations de conceptualisation et des opérations de mobilisation.

Les **opérations de détermination** se réalisent grâce à des procédés linguistiques (reformulation, paraphrase, synonymie, etc.) qui délimitent les liens d'équivalence entre les différentes catégories de l'objet à expliquer. Ces catégories, organisées et hiérarchisées, déterminent le point de vue du locuteur sur le mot. Par exemple, dans notre corpus, une enseignante donne « rangée » comme synonyme de « haie ». Elle a

délaissé les caractéristiques de « arbuste » et « séparation » car l'association de ces termes n'aidait pas à la compréhension du mot en contexte. Elle a déterminé les catégories de l'objet à expliquer et a effectué un choix pédagogique.

Les **opérations de conceptualisation** visent à aller au-delà de la simple description linguistique. Elles établissent un lien souvent logique entre les éléments linguistiques et leur signification. Il s'agit de réorganisations globales des énoncés, un enchainement dans lequel on peut établir des liens.

Les **opérations de mobilisation**, quant à elles, permettent de rendre accessibles les informations précédentes à celui qui construit l'explication. « *Elles servent à extraire de la situation et de la pensée les informations qui vont faire sens pour générer et résoudre le problème* » (Lepoire, 1999 : 177). C'est grâce à cette opération que la résolution de problème est possible. D'Hainaut (1980, cité dans Lepoire, 1999 : 177) introduit la distinction entre les opérations de mobilisation externe, qui consistent à repérer dans la situation des indices qui font sens pour la résolution du problème et des opérations de mobilisation interne, qui seraient des opérations de mobilisation des connaissances propres à chaque apprenant. Toutes ces opérations permettent ainsi de passer d'un état de non-compréhension à un état cognitif satisfaisant de compréhension.

Pourtant, rien n'empêche une mauvaise interprétation de l'explication. Il ne suffit pas que les apprenants soient soumis à une explication qui semble être logique et rationnelle pour qu'elle soit comprise et qu'ils se l'approprient. Et même si elle fait sens à celui qui l'a préparée, rien n'assure que les apprenants l'aient comprise, retenue et qu'ils puissent réutiliser le mot ou l'expression expliqué. En effet, du côté de l'apprenant, des **stratégies** (Cyr, 1998) doivent être mobilisées. Ce dernier est attendu dans le rôle du « bon apprenant » qui exerce une activité réflexive positive. Son degré d'initiative influence le degré d'efficacité mais toutes les participations ne se valent pas. Gilly (1988) pense qu'il existe plusieurs niveaux d'interventions : la collaboration acquiesçante, la co-construction sans désaccords, les confrontations avec désaccords non argumentés et les confrontations contradictoires avec désaccords argumentés. Comment amener alors l'apprenant à une co-construction du sens ?

Vasseur rend compte d'une séquence pédagogique-type dans un article de 2004 où elle suit le schéma ternaire proposé par Sinclair & Coulthard (1978, in Vasseur, 2004 : 4). La co-construction dialogique obtenue est composée d'une (de) question(s) didactique(s) dont les fonctions peuvent être diverses (présentative, centrative, évaluative, etc.) qui amènent à une (des) réponse(s) ou tentative(s) de réponse(s) de la part de (des) apprenant(s) donnant lieu à une explication de l'enseignant. On peut parler d'**explication collaborative** lorsque l'apprenant remplit le contrat didactique (Spanghero-Gaillard, 2003).

Au-delà même du comportement de l'apprenant, celui-ci peut intervenir inconsciemment sur la réussite ou non de la construction du sens. Le discours explicatif demande la mobilisation de processus cognitifs dès la réception du message. L'apprenant interprète ce qui vient d'être perçu, le confronte aux connaissances antérieures et aux représentations qu'il a de l'objet expliqué. Il donne une orientation au discours et le transforme pour l'intégrer à nouveau. Toutes ces opérations sont nécessaires et montrent bien que les enjeux cognitifs qui se jouent dans l'explication vont au-delà d'une simple redite lexicale : se référer à son propre système de représentations tout en réalisant des opérations de compréhension. Aussi, l'enseignant a la nécessité de penser à la **charge cognitive** (Tricot, 1998) qu'impose le traitement d'une explication à l'apprenant et doit par conséquent réfléchir à la façon dont il organise son discours pour rendre le traitement cognitif des apprenants le plus aisé possible.

1.3.3. Les enjeux didactiques

En outre, un apprenant peut identifier l'existence d'une explication lexicale sans la comprendre. Il faut alors regarder de plus près ce qui se passe entre les participants de l'interaction (Mondada & Pekarek Doehler, 2001, 2004 ; Pekarek Doehler, 2000 ; Seedhouse, 2004), surtout qu'il est question de rapports de force lorsqu'il y a explication. Car celui qui explique (l'enseignant) est en position de le faire et celui qui reçoit l'explication (l'apprenant) en sait moins que son interactant. Et il ne s'agit pas d'aller contre l'interlocuteur mais de mener un parcours discursif avec lui pour qu'il arrive à comprendre.

Pour constater la présence d'une explication, il faut regarder s'il y a une relation interactionnelle dans la classe. C'est ce qui différencie principalement l'explication de l'information. Et ce rapport est valable pour tout discours, textuel ou non. Le narrateur anticipera les *feed-back* des lecteurs comme le fait le locuteur face au destinataire d'un message. Il ne s'agit pas de signaler, d'indiquer des informations mais bien de faire découvrir, de faire comprendre. L'explication n'a de dessein que si elle envisage la compréhension du message, ce qui implique bien entendu qu'elle se conçoit par le biais d'autrui (présent ou non, interlocuteur ou lecteur).

Dans notre cas, il est question de classe d'enseignement de langue française. L'enseignant observe et analyse son public en permanence. Il réajuste ainsi son discours au fur et à mesure des interactions. Dans l'explication, l'enseignant propose un discours, les apprenants interprètent le message et renvoient des signaux à leur interlocuteur qui, à son tour, interprétera et réajustera au besoin son futur message. Le discours explicatif trouve ainsi sa place dans la classe. Il y a explication lorsque qu'il y a **rupture de la compréhension** (De Gaulmyn, 1986), celle-ci pouvant être manifestée de manière totalement implicite (par exemple perçue par l'enseignant sur le visage de ces apprenants) ou explicite (clairement énoncée par les élèves). Dès lors, le discours explicatif a pour objectif de mettre en avant le phénomène-obstacle, d'amener une nouvelle information et a pour enjeu définitif de rétablir la compréhension.

Mais l'enseignant est-il préparé à énoncer de tels discours ? Le champ du **savoir expliquer** (Schneuwly & Dolz, 1998 ; Nonnon, 1999) est inexistant comme si ce discours n'était qu'instinctif et ne relevait en rien d'un apprentissage conscient. Le postulat serait donc que tout le monde sait expliquer. Pourtant, la question de la **compétence explicative** se justifie pleinement. Il n'est pas aisé d'expliquer individuellement un terme à un groupe d'individus alors que ce terme fait l'objet d'un apprentissage singulier.

De plus, selon l'objet d'apprentissage, nous pouvons imaginer que les discours explicatifs varient quelque peu. La compétence explicative correspondrait pour Brassart & al. (1986 : 76) à une « *capacité à sélectionner, mobiliser et articuler plusieurs (micro)-opérations cognitives et/ou langagières (...) dans le but d'expliquer* ». Tout l'art

revient à l'enseignant qui sait gérer l'interaction verbale, évaluer le degré de compréhension de chaque apprenant en temps réel, ajuster son discours monogéré, pour ne laisser aucun participant dans le doute, tout en conservant un discours collectif. En outre, l'enseignant jongle entre un lexique difficile à expliquer qu'il doit s'approprier et le fait de transformer ce lexique en un discours interprétable pour les apprenants.

Cette transposition didactique (Chevallard & Joshua, 1985 : 39), c'est-à-dire « *l'ensemble des transformations adaptatives qui vont rendre [le savoir à enseigner] apte à prendre sa place parmi les objets d'enseignement* », tente de **rendre enseignable des savoirs**. Et cela passe par la mise en texte des savoirs qui sont **décontextualisés** et **recontextualisés** dans la sphère pédagogique pour devenir des objets d'enseignement (Py, 2005 ; 2007)¹. Et la nature des savoirs en est certainement modifiée car les savoirs à enseigner répondent à des objectifs d'enseignement. Cela pose le problème de la réduction du savoir. Quand on simplifie le savoir à l'extrême, il ne reste plus rien à comprendre et la remise en contexte s'avère périlleuse. Mais parce que l'objectif n'est pas de proposer un discours explicatif parfait à une classe qui ne le comprend pas, mais bien de faire comprendre, assimiler et réutiliser des connaissances, et même si le discours explicatif semble de prime abord approximatif et peu convaincant, il ne doit être observé qu'au regard des résultats qu'il engendre. Dans tous les cas, les discours explicatifs sont réussis s'ils sont adaptés à la situation et aux interlocuteurs et pas seulement parce qu'ils ont une forme canonique.

Prendre en considération la classe dans son ensemble, c'est alors rendre compte des rôles de chacun dans l'interaction. « [Et] *parce que le savoir expliquer fait intégralement partie du métier d'écopier et que l'excellence de ce métier est une condition évidente de réussite, le passage du discours explicatif comme moyen ordinaire d'enseignement/ apprentissage au statut d'objet d'enseignement revêt un incontestable enjeu* » (Halté, 1988 : 3).

Une fois que les rôles sont bien déterminés dans la classe, l'enseignant peut proposer un « cahier des charges » qu'il convient, pour tous, de respecter. C'est, d'une part, prévoir ce qui peut poser problème aux apprenants et donc, ce qui peut originer une **boucle explicative** mais c'est aussi, d'autre part, imposer aux apprenants un rôle et

¹ Cf. PARTIE 1, Chapitre 1, 1.2.1.

des fonctions bien précises pour qu'ils soient actifs dans leurs apprentissages. Notamment, cela consiste à confronter les apprenants à des situations potentiellement difficiles et les accompagner pour dépasser ces obstacles afin de continuer à progresser. La tâche de l'enseignant en classe est alors délicate car l'apprentissage du lexique constitue les fondements des apprentissages linguistiques. C'est par le moyen lexical que les apprenants peuvent se servir de la langue et se l'approprier (Gaonac'h & Fayol, 2003 : 17-20). C'est une base non suffisante mais nécessaire pour commencer à parler (Cuq, 2004).

En classe de langue maternelle, l'apprentissage du lexique est valorisé principalement dans les travaux écrits (Schneuwly, 2004). Ce lexique est pourtant souvent appréhendé à l'oral en premier lieu par gain de temps. Ainsi, est-il demandé à l'apprenant natif (que nous avons observé) de savoir réutiliser des mots vus à l'oral en classe et de les intégrer dans des écrits qui peuvent être évalués scolairement (Dubois, 2004). Pour les apprenants de langue étrangère et seconde (que nous avons également observés), le lexique vu en classe servira non seulement à l'écrit mais aussi à l'oral. Les apprenants sont amenés à s'exprimer pour rendre compte de leur compétence orale et doivent aussi réintroduire leurs connaissances à l'écrit. Les deux compétences, production orale et écrite seront évaluées académiquement. On comprend alors toute l'importance de bien comprendre le lexique qui compose les textes littéraires et on évalue promptement les effets positifs engendrés sur l'acquisition de connaissances et la compréhension de futurs textes (Beck, Perfetti & Mc Keown, 1982 : 506-521).

De plus, l'acquisition du lexique impose trois processus : la **compréhension du lexique** vu en classe à l'oral, son **intégration** dans la mémoire à long terme (Baddeley, 1997) et sa **réutilisation**, à l'écrit ou à l'oral (Bogaards, 1994). Notre étude s'attachera à mettre en place un protocole expérimental qui tentera de rendre compte de ces trois étapes. Il sera difficile de différencier ce qui provient de l'ordre de la compréhension et ce qui provient directement de la rétention dans la mémoire à long terme. L'un pouvant ne pas impliquer l'autre et vice-versa. Un apprenant peut très bien avoir compris sur le moment le mot de vocabulaire expliqué sans pour autant le retenir. Et il peut avoir retenu un terme sans être capable de lui donner une signification qui lui

aura été présentée par l'enseignant (cf. Mayes, 2000, on peut répéter sans être capable d'expliquer). Ce sujet fera l'objet d'une discussion *infra*¹.

1.4. Hypothèses pour notre étude

L'étude du processus explicatif au travers du discours des enseignants se révèle être complexe tant les variables en jeu sont nombreuses. Pourtant, en délimitant très clairement notre protocole expérimental et en restant rigoureuse, nous tentons de conserver au maximum toute l'authenticité des discours en classe. Ceci nous oblige à regarder la classe dans sa globalité et à interroger plusieurs disciplines pour répondre à nos interrogations. La question de l'explication relève à la fois de la dynamique discursive de l'ensemble-classe, des pratiques enseignantes (prévues et effectives) mais aussi du fonctionnement cognitif des enseignants et des apprenants (processus d'enseignement-apprentissage, processus de compréhension et mémorisation du lexique). En outre, cet environnement est conditionné par le type de texte expliqué et le lexique qui le compose. Ainsi, la question centrale de notre travail de recherche est la suivante : **Dans quelle mesure le discours explicatif de l'enseignant aide-t-il l'apprenant dans l'accès au sens lexical ?** Cette problématique générale fait naître diverses questions que nous traiterons successivement en interrogeant tour à tour les différentes disciplines concernées.

Les perspectives de ce travail sont tout autant d'ordre méthodologique, cognitif que didactique. Nous avons créé des conditions d'observation afin de maîtriser toutes les variables, montrer les effets des pratiques enseignantes sur la compréhension et mémorisation de lexique par les apprenants et évaluer les retombées sur la formation des enseignants. Les résultats seront davantage qualitatifs que quantitatifs dans la mesure où ils apportent un certain éclairage sur le phénomène qui nous préoccupe.

1.4.1. Hypothèses de linguistique interactionnelle

¹ Cf. PARTIE 3, Chapitre 1.

Notre objectif premier était de mettre en place une méthodologie qui rende compte du processus explicatif de l'enseignant dans son environnement naturel. Cette optique nous a conduite à observer des classes en interaction. Ainsi l'analyse discursive interactionnelle s'imposait comme étant une solution de compréhension des phénomènes verbaux, paraverbaux (comme la prosodie) et non-verbaux (comme la kinésique et la proxémique) produits par les enseignants en contexte. Elle permet à la fois d'établir une macrovision du processus explicatif en interaction mais aussi de comprendre finement les enjeux discursifs de la coopération explicative (microvision du fait explicatif).

Les manières d'expliquer en classe sont multiples. L'explication de l'enseignant peut se réaliser par le biais de divers procédés. **Quelles formes explicatives les enseignants utilisent-ils réellement en classe ? Nous nous proposons de relever les habitudes explicatives dans les pratiques enseignantes de langue et de les analyser.** Nous supposons que les pratiques explicatives langagières (manifestations verbales), non-langagières (manifestations qui utilisent le canal visuel) et para-langagières (manifestations annexes à la production verbale) des enseignants sont multiples mais nous pensons qu'elles peuvent être formalisées. A ce titre, nous discernons s'il existe une tradition normative plus présente chez les enseignants de FLM que ceux de FLES. Cette tradition découlerait historiquement des modèles méthodologiques de chaque discipline.

Nous pouvons aussi nous interroger sur l'association de techniques explicatives entre elles et leur efficacité en compréhension. **L'utilisation de la multimodalité (verbal + paraverbal ou verbal + paraverbal + non-verbal, etc.) est-elle une technique explicative fréquente ?** Nous préjugeons que les enseignantes de FLES, de par leur formation pédagogique et les spécificités de leur public, seront plus attentives aux conséquences de l'utilisation de la multimodalité que les enseignants de FLM.

Ensuite, l'enseignant peut se trouver en classe dans deux situations pédagogiques distinctes :

- soit il a préparé son explication en amont et la propose à ses apprenants
- soit il n'a pas anticipé la difficulté de compréhension et propose un discours explicatif *in medias res*

Dans le premier cas, l'enseignant a eu le temps de discriminer les différents facteurs intrinsèques à la classe, à la leçon, aux objectifs qu'il veut atteindre, etc. Il prépare une trame discursive qui doit aider les apprenants à arriver à la bonne compréhension de la lexie. Dans le deuxième cas, l'enseignant est face à une demande d'explication implicite ou explicite de la part des apprenants. **Comment l'enseignant gère-t-il une demande d'explication inattendue ? Quels moyens linguistiques met-il en place ?** Son expérience, sa méthode d'enseignement, ses connaissances de la classe, etc. vont lui permettre d'élaborer une explication instantanée. Il devra assurer la cohérence et la cohésion (Pery-Woodley, 1993) dans son discours s'il veut être efficace. De plus, il devra établir un lien entre le contexte textuel et le contexte discursif.

L'explication peut aussi se (co-)construire dans l'interaction verbale, se partager entre les acteurs pédagogiques. Les apprenants apportent des éléments langagiers qui servent de base explicative, d'apport informatif, etc. L'enseignant a le rôle complexe de gérer une interaction langagière dans laquelle des éléments discursifs (ou non discursifs) extérieurs viennent se greffer à sa propre parole. **On peut se demander alors quels sont les enjeux communicatifs et interactionnels qui se jouent en classe lors d'une explication lexicale ? Quelle est la place de la planification des explications lexicales des enseignants dans l'interaction langagière ? Autrement dit, le contexte interactionnel influence-t-il le comportement discursif de l'enseignant ?** Nous présumons que l'enseignant présente des éléments discursifs qui suivent un cheminement hypothético-déductif et qui autorisent les apprenants à co-construire le discours explicatif. Nous pensons que l'enseignant reste le maître du jeu discursif et qu'il met en place des stratégies langagières pour arriver à l'élaboration de l'explication et à la compréhension de la lexie par les apprenants. Nous pensons aussi qu'il existe au sein de ces interactions verbales des pratiques enseignantes d'auto-reformulation (reformulation de ses propres propos) et d'hétéro-reformulation (reformulation des propos des apprenants) des faits explicatifs. Nous nous demanderons s'il n'existe pas un glissement discursif allant progressivement du partage de la parole vers un monologue explicatif de l'enseignant, monologue souvent observé dans les classes de notre étude.

Tous ces éléments interactionnels ont la nécessité d'être analysés au regard des recherches en psycholinguistique dans le sens où elles aident à faire la lumière sur les

phénomènes cognitifs des acteurs pédagogiques, phénomènes qui régissent et/ou influencent les comportements langagiers.

1.4.2. Hypothèses psycholinguistiques

L'observation des pratiques langagières des enseignants est dépendante des phénomènes cognitifs d'apprentissage et d'enseignement. D'une part, les enseignants mettent en place des stratégies d'enseignement pour rendre leur explication efficace. Nous supposons que leur travail relève d'une certaine métacognition. D'autre part, ils doivent gérer le degré de compréhension du discours explicatif par les apprenants et s'assurer du fonctionnement cognitif de chacun. C'est aussi le travail de l'apprenant que de mettre à contribution des stratégies d'apprentissage adéquates afin de faciliter l'accès au sens lexical. **Mais est-ce que les interactions explicatives observées ont amené à une rétention du lexique dans la mémoire à long terme ? Et dans quelles situations ?** Nous présumons que la fréquence d'exposition du lexique en classe de langue joue un rôle dans le degré de rétention du lexique par les apprenants. Nous supposons également que les explications partagées et co-construites au sein de la classe permettent une meilleure rétention du lexique que celles qui sont imposées par l'enseignant car elles impliquent directement, linguistiquement et cognitivement, les apprenants.

Ceci dit, le discours explicatif n'est véritablement partagé que s'il est perçu comme tel par les acteurs pédagogiques. Les représentations des enseignants et des apprenants doivent être en adéquation sur ce qu'est une explication et l'importance accordée dans l'acquisition d'une langue. **Mais comment un discours explicatif est-il actualisé dans une classe et comment intègre-t-il les particularités de l'enseignant, des apprenants et du texte (particularités qui interviennent indépendamment et conjointement) ?** Nous prévoyons que les explications des enseignants n'amènent pas forcément à obtenir des explications identiques de la part des apprenants mais qu'il existe tout de même des traces lexicales (ou sémantiques) identiques entre les deux types de discours. De même, nous pensons que le texte influencera les réponses des apprenants en laissant des traces en mémoire.

Par ailleurs, le discours explicatif de l'enseignant est élaboré en fonction de ses représentations sur ce qu'est un enseignement, un apprentissage, une explication (lexicale) mais il dépend aussi de sa formation, des influences méthodologiques et de leurs propres pratiques. **La pratique enseignante serait-elle constituée d'une succession de cognitions ? Et le discours explicatif de l'enseignant serait-il le résultat de plusieurs cognitions ?** Nous présumons que l'enseignant construit par étape son discours explicatif : avant le cours et pendant le cours. Et que le travail opéré en classe relève d'une certaine métacognition.

Seulement, le discours explicatif est, dans notre cas, un discours sur le lexique. L'explication d'une règle de grammaire n'est sans doute pas identique à l'explication d'une lexie (Pottier, 1992), tout comme elle serait différente d'une explication en mathématique. De la sorte, le type de lexique étudié influe sur le processus explicatif de l'enseignant. **Les qualités intrinsèques d'une lexie influenceraient-elles l'élaboration d'un discours explicatif par l'enseignant avant et pendant le cours ? Mais surtout auraient-elles un effet sur le degré de rétention du lexique par les apprenants ?** Nous pouvons supposer que plus une lexie contient des traits sémantiques abstraits, plus elle sera difficile à expliquer par l'enseignant et plus elle sera difficile à intégrer en mémoire par l'apprenant. A l'opposé, plus une lexie a des propriétés sémantiques concrètes, plus elle sera facile à expliquer et facile à retenir.

Toutes ces hypothèses constituent la base d'interrogations de notre travail. Le chapitre suivant se propose d'aborder le contexte didactique d'enseignement-apprentissage du lexique dans lequel nous avons mené notre protocole d'expérimentation. Il traite de la collecte du corpus que nous avons opérée à l'aide de la vidéoscopie¹ et de plusieurs questionnaires².

¹ Cf. DVD fourni avec la thèse présentant des exemples de séquences explicatives d'enseignants en classe de langue.

² Cf. Annexes 6 à 10 : questionnaire destiné aux apprenants, tests de connaissances destinés aux apprenants et questionnaire destiné aux enseignants.

Chapitre 2. Présentation du corpus et de son contexte

« Il est beaucoup plus facile pour un philosophe d'expliquer à un autre philosophe qu'à un enfant. Pourquoi ? Parce que l'enfant pose les vraies questions. »

Jean-Paul Sartre

Nous sommes ici dans un contexte didactique d'enseignement-apprentissage du lexique en classe de langue, enseignement bien spécifique par rapport à un enseignement de la grammaire ou de l'orthographe¹. C'est ce que ce deuxième chapitre s'attachera à définir. Il décrira également le protocole expérimental mis en place pour observer des classes de langue, quelles soient de langue maternelle ou de langue étrangère ou seconde.

2.1. Enseignement-apprentissage du lexique en classe de langue

Le lexique constitue pour les enseignants de français, tous domaines confondus, un point crucial des préoccupations didactiques. Nous sommes tous conscients que disposer d'un répertoire lexical varié est indispensable à toute activité d'échange et d'utilisation de la langue (dans le cadre scolaire et dans la vie quotidienne). Les jeunes enfants commencent par établir une certaine communication et à donner du sens à leur propos en employant du lexique (Jisa, 2003 ; Jisa & Richaud, 2005).

D'une part, les travaux linguistiques se sont efforcés de décrire, catégoriser et théoriser le lexique, tant en lexicologie qu'en morphologie. Les chercheurs se sont rapidement heurtés à l'irrégularité de la réalité lexicale (Jisa, 2003). A une époque où la théorisation est de mise, le fait lexical se révèle être assez volatil. D'autre part, l'apprentissage du lexique renvoie souvent à une conception simpliste qui consiste à

¹ Cf. PARTIE 1, Chapitre 1, 1.1.2.

établir une correspondance référentielle entre les mots et les choses alors qu'il n'en est rien réellement.

Le lexique se distingue des vocabulaires car il désigne l'ensemble des lexèmes propres à une communauté linguistique alors que les vocabulaires sont les sous-ensembles du lexique (Niklas-Salminen, 1997 : 27). Ces derniers correspondent à des domaines, des champs linguistiques spécifiques : on parle de vocabulaire médical, juridique, scolaire, etc. Nous pourrions ainsi parler de vocabulaire tout en précisant le domaine auquel il fait référence et l'insérer dans le lexique du texte comme dans les quelques exemples suivants :

Lexique	Vocabulaire correspondant
Une gargote Une collation	Domaine de la gastronomie
Un fiacre Une boîte noire (désignant le fiacre dans le texte)	Domaine des transports
Un office (religieux) Bénir	Domaine religieux

Tableau 1: Différence entre le lexique et le vocabulaire

Le lexique est composé de constituants qui donnent tout leur sens au texte. C'est plus particulièrement ce qui nous intéresse ici. Lors d'une étude de texte, un lexique difficile peut compromettre la compréhension des idées présentées par le narrateur. Les apprenants ont conscience qu'ils identifient du lexique et lui donnent du sens pour établir de la compréhension entre les éléments du texte. Ils cherchent aussi, dans un but didactique, à intégrer le lexique dans leur répertoire afin de le réutiliser ; la production écrite faisant partie des priorités d'enseignement de la langue (c'est le cas pour nos deux types de classe). L'apprenant n'est pas le seul à travailler, l'enseignant tente d'attirer l'attention sur le lexique qu'il estime poser problème ou important à comprendre, et tend à réduire dans l'interaction l'ambiguïté des mots en en affinant le sens. Il s'assure que ses explications sont comprises de tous et qu'elles aideront à la rétention du lexique en mémoire.

Toutes ces actions pédagogiques ne sont pas sans soulever des questions : quelle méthodologie est appropriée à l'enseignement du lexique ? Répond-elle aux

attentes des instructions officielles ? Pour cela, il faut identifier le type de lexique présent dans les textes ? Mais quelle est la place accordée à l'enseignement du lexique dans les classes de langue française ?

2.1.1. Spécificités de l'enseignement du lexique en classe

Le public que nous avons sélectionné a la particularité d'avoir des connaissances antérieures en langue (maternelle, étrangère ou seconde), ce qui fait que le discours explicatif de l'enseignant est fondé sur la mobilisation de certaines connaissances lexicales en vue de les transformer ou de les compléter. Dès lors, le discours explicatif n'est pas uniquement imposé en classe mais co-construit à partir de ce que l'enseignant présente comme étant important à comprendre et à retenir en mémoire, et à partir des connaissances déjà construites par les apprenants.

Dans les premières années d'apprentissage, cette question ne pose pas en ces termes. L'interaction adulte-enfant répond à des objectifs d'ordre pragmatique, en matière de cohérence conversationnelle et de construction lexicale (Jisa, 2003). Les textes officiels du primaire proposent ensuite d'amener les apprenants à un stock suffisant de mots en compréhension et en production (Legrand, 2004). Et la préoccupation majeure de l'enseignement du lexique concerne la capacité d'accès à divers modes de compréhension pour des usages indiqués précisément. Le collège et le lycée ont des recommandations différentes car elles tiennent compte des connaissances encyclopédiques développées au primaire. C'est ce que nous allons décrire à présent.

2.1.1.1. La place du lexique dans l'enseignement du français

Instructions officielles en FLM

En français langue maternelle, les enseignants sont principalement guidés par les Instructions Officielles. Les rares parties des programmes du collège traitant de l'enseignement du lexique conseillent de ne pas dissocier l'étude du vocabulaire de

celle des textes littéraires. Il est question dans le programme d'aborder du lexique littéraire et de donner quelques aperçus de l'histoire de la langue, de l'origine des mots français, de l'évolution de la forme et du sens des mots, et de la formation des locutions (Bulletins officiels, 1997).

L'étude du lexique en classe de 3^{ème} vise aussi à enrichir le vocabulaire des apprenants de façon cohérente et structurée à partir de réseaux de mots. L'enseignant choisit des entrées lexicales en lien avec les lectures afin d'étudier les domaines et les notions (Bulletins officiels, 2004) :

- vocabulaire des genres et registres littéraires
- vocabulaire du raisonnement (conséquence, opposition et concession)
- vocabulaire abstrait (concepts et notions)
- la dénotation et connotation
- la modalisation (en lien avec l'étude grammaticale des modalisateurs)
- la notion d'implicite
- les termes évaluatifs (péjoratifs et mélioratifs).

Le texte littéraire que nous avons choisi pour notre protocole d'expérimentation est *Bel-Ami* de Maupassant et les passages que nous proposons contiennent des mots, expressions et portions de phrases facilement exploitables dans cette optique de travail lexical. Il répond en cela à toutes les exigences du programme institutionnel du collège (Eduscol, 2008¹).

Au lycée, les enseignants travaillent dans la continuité du collège, c'est-à-dire qu'ils approfondissent les textes et affinent leur compréhension. Le lexique est une double entrée portant sur les registres de langue et l'histoire des mots, à exploiter en étude littéraire. L'accent est mis sur l'acquisition du lexique abstrait, à partir d'une réflexion sur les procédures de nominalisation et de définition mais aussi sur le développement d'une conscience sémantique, c'est-à-dire une « *saisie précise des significations* » (Bulletins officiels, 2001 : 8).

A la fin de l'étude de ces trois textes littéraires, l'apprenant possède un vocabulaire précis qui non seulement lui permet de comprendre les textes en question

¹ Nous rappelons que les objectifs des programmes d'enseignement du français des classes de 3^{ème} n'ont pas changé depuis 1997.

mais encore qui puisse lui resservir en toutes circonstances. Pour une meilleure maîtrise de la langue, l'enseignant insiste sur l'utilisation d'une diversité des moyens de reformulation dans les productions écrites et orales. Il conduit de la sorte les apprenants à analyser les moyens lexicaux et grammaticaux nécessaires à leur réalisation. Cette dernière remarque est le seul conseil pédagogique fourni aux enseignants qui ont la lourde tâche de faire acquérir du lexique. Elle semble assez faible au regard des enjeux didactiques qui se jouent au sein de la classe.

Ainsi, les contenus linguistiques à enseigner apparaissent comme uniformisés en FLM. Un apprenant natif doit pouvoir potentiellement suivre le même parcours pédagogique quelle que soit l'institution intégrée. Ce n'est pas le cas de l'enseignement de FLES où les objectifs d'apprentissage ne sont pas imposés aux enseignants. En effet, la spécificité du FLES réside dans le fait qu'un apprenant peut se retrouver dans des situations didactiques distinctes en fonction des institutions dans lesquelles il prend des cours ou en fonction de l'enseignant qui l'accompagne dans ses apprentissages. Il nous est alors impossible de proposer une étude diachronique de l'enseignement du lexique pour un apprenant étranger. Une autre approche s'impose présentant les différentes situations qu'un apprenant est susceptible de rencontrer lors de son apprentissage de la langue française. Elle traite des différents courants méthodologiques qui ont nourri la DFLES au fil des années.

Didactique du lexique en FLES, rappel des courants méthodologiques

Nous rappelons que l'entrée par le vocabulaire est une stratégie efficace pour un apprenant étranger débutant en langue. Et les techniques d'apprentissage sont fortement influencées par l'évolution des méthodologies (Germain, 1993 ; Cuq, 2004). Les **méthodologies traditionnelles** s'attachent à traduire des textes en langue maternelle et servent de support pour apprendre le lexique et la grammaire. En outre, l'oral ne s'apprend qu'au travers de l'écrit.

La **méthodologie directe** prône un enseignement du lexique par thème et propose des listes de mots à apprendre par cœur. Cette méthode peut s'adapter à un certain nombre d'apprenants dont les stratégies font intervenir des fonctionnements cognitifs analytiques. Elle prévoit aussi de mettre les apprenants directement en

contact avec les objets linguistiques nouveaux en les montrant dans la classe lorsque cela est possible (tables, chaises, porte, fenêtres, etc.). La récitation, un peu plus contextualisante, venue tout droit des méthodologies traditionnelles, a l'avantage de consister en un exercice mnémotechnique très pratiqué. La répétition permet ainsi d'inscrire en mémoire un mot de vocabulaire.

Malgré cet avantage, **l'approche communicative** ne l'a pas retenue excepté dans de rares activités qui la font intervenir (jeu de rôles, activités théâtrales, etc.). Par ailleurs, la lecture est considérée comme facilitant l'acquisition du lexique. A cela, il faut distinguer la lecture seule qui nécessite de rencontrer environ 10 fois le mot pour le retenir alors que la lecture guidée donne des résultats bien plus intéressants en compréhension (Paribakht & Wesche, 1996). L'approche communicative se nourrit de la linguistique de l'énonciation et de la pragmatique qui lui offrent la possibilité de réorienter ses matériaux d'apprentissage. Par ailleurs, née de facteurs politiques (comme l'élargissement de l'Europe) et de nouvelles théories de référence (comme le niveau-seuil), l'approche communicative tente de développer quatre composantes essentielles pour un enseignement-apprentissage de la langue étrangère (Cuq & Gruca, 2005).

La composante linguistique amène les apprenants à connaître le lexique, condition nécessaire mais non suffisante pour communiquer réellement en langue étrangère. La composante sociolinguistique renvoie aux règles d'emploi du lexique en contexte. Ainsi, le mot n'est pas seulement une entité linguistique mais aussi un référent culturel qui nécessite d'être employé dans la bonne situation de communication. La composante discursive assure la cohérence et la cohésion du lexique employé par l'apprenant en communication et la composante stratégique constitue la capacité à utiliser les bonnes stratégies pour assurer la communication lexicale.

En outre, l'approche communicative préfère l'étude des documents authentiques aux documents fabriqués, où la présentation lexicale est nettement moins contrôlée que dans les méthodologies audio-visuelles. Par ailleurs, l'écrit reprend sa place dans le début de l'apprentissage et le lexique y est développé à partir de

documents médiatiques pour les niveaux avancés en langue. Ils permettent de dispenser un enseignement plus général et en rapport avec la civilisation française.

Les **méthodologies audio-visuelles** (audio-orales et SGAV¹) veillent à présenter le lexique d'abord à l'oral puis à l'écrit. La priorité est donnée à un vocabulaire concret et provenant de la vie quotidienne (illustré dans les supports visuels constituant le matériel pour le cours) avant de proposer un vocabulaire abstrait. C'est à un niveau plus élevé en langue que l'on s'appuie sur les textes littéraires pour faire prendre conscience des registres de langue. Les techniques pédagogiques sont alors fortement similaires aux pratiques du français langue maternelle. Le public que nous étudions dans cette étude relève de cette catégorie. Les étudiants étrangers ont un niveau intermédiaire (B1-B2) en langue et peuvent travailler comme en langue maternelle sur les synonymies, homonymies, mais aussi les dérivations et composition, etc. L'histoire de la langue peut aussi être intégrée au programme didactique.

Ainsi, les enseignants de FLES et de FLM peuvent être influencés par leurs connaissances des courants méthodologiques ou des conceptions fortement institutionnalisés. Leurs techniques dépendent à la fois de leurs représentations de ce qu'est un bon enseignement du lexique mais aussi de la formation pédagogique reçue. Pourtant, cette présentation n'est pas le seul lieu d'élaboration des connaissances. L'apprenant est un acteur à prendre en considération et l'enseignement doit se construire autour de lui, sans quoi il ne sera pas aussi efficace.

2.1.1.2. L'apprentissage du lexique en français

S'intéresser à la question de l'apprentissage est venu tardivement dans les recherches sur le lexique. Meara (1980, in Bogaards, 1994 : 143) en fait le constat : « *une très large proportion du travail effectué sur l'acquisition du vocabulaire concerne son enseignement plutôt que son apprentissage* ». Cependant, les recherches en psycholinguistique ont donné un nouveau souffle à l'apprentissage du lexique. Elles ont permis de poser des questions fondamentales pour qu'un enseignement-apprentissage du lexique soit possible et efficace.

¹ Structuro-Global Audio-Visuel.

L'apprentissage revient à la mise en place de traces mémorielles et au renforcement des liens qui les unissent (Bogaards, 1994 : 144). Pour qu'il y ait apprentissage, il faut que le sujet donne du sens aux informations qui lui sont fournies. Et contrairement à ce que l'on pourrait penser, l'effort intentionnel n'est pas requis pour obtenir un résultat positif. Le problème principal de l'apprentissage est qu'il est graduel et personnel. Les processus d'acquisition sont individualisés et l'intégration du lexique en mémoire n'est pas instantanée.

Dans notre étude, nous nous proposons de regarder d'une part les actions verbales, paraverbales et non-verbales effectuées par l'enseignant lors de l'appréhension d'un nouveau texte par des apprenants. D'autre part, afin d'évaluer les effets de ces actions, nous considérons ce que les apprenants sont en mesure de produire une fois les explications proposées au cours du face à face pédagogique. Considérer l'apprenant comme étant un sujet effectuant des opérations cognitives débouchant sur l'acquisition d'un certain nombre de connaissances lexicales est à mettre en relation avec le rôle interactionnel engagé entre l'enseignant et les apprenants. L'étude des interactions langagières est à concevoir en rapport avec la structuration des processus cognitifs liés à l'acquisition du lexique en contexte (Mondada & Pekarek Doelher, 2000). Ainsi, l'analyse de la production de connaissances permet de rendre compte de l'activité cognitive des interactants en contexte.

Notre approche s'inscrit dans la démarche de la didactique cognitive des langues (Billières & Spanghero-Gaillard, 2005) qui se décline en quatre temps. Dans un premier temps, les pratiques pédagogiques font apparaître une difficulté ; dans notre cas, l'enseignement du lexique. L'enseignant-chercheur se saisit de cette situation à partir de laquelle il va concevoir un dispositif d'observation lui permettant de mettre à jour les éléments et les moments sur lesquels apparaissent des difficultés. C'est la deuxième étape de la démarche. A partir de lectures empruntées aux domaines concernés (pour nous en didactique du français, didactique des langues, en psychologie cognitive, en psycholinguistique et en linguistique), le chercheur affine son analyse et met en place le cas échéant une nouvelle observation ou expérimentation. Cette troisième étape débouche sur la mise à jour des paramètres explicatifs des

difficultés observées en amont. Ces paramètres nécessitent parfois de recourir à de nouvelles expérimentations. L'objectif de la démarche de la didactique cognitive des langues n'étant pas exclusivement ni nécessairement d'apporter des réponses au pédagogue, il se peut que les recherches menées débouchent sur de nouvelles études plus ciblées.

Dans cette perspective, il s'agit pour nous de relever les éléments explicatifs du lexique dans le discours de l'enseignant dans le contexte interactionnel de la classe de langue et d'évaluer l'impact du type de présentation de ce lexique sur l'apprentissage linguistique des apprenants. Ainsi, les processus cognitifs mis en œuvre par les apprenants pour appréhender de manière globale et précise le processus d'explication/ compréhension/ mémorisation des mots de vocabulaire, sont aussi considérés. Cette approche met en relation les termes d'enseignement et d'apprentissage tout en conservant un aspect didactique fort. Cette démarche autorise également à questionner plusieurs disciplines pour faire toute la lumière sur la problématique abordée. Ainsi, l'analyse interactionnelle pourra s'enrichir des connaissances en lexico-sémantique et des dernières recherches en psycholinguistique. Il s'agit véritablement d'obtenir une macro et une microvision du phénomène explicatif.

La classe de littérature est le lieu idéal pour observer des explications de lexique en interaction. Le texte de *Bel-Ami* de Maupassant traite d'un temps ancien et le lexique qui le compose est vieilli ou peu courant pour des apprenants de langue maternelle ou étrangère ou seconde. L'explication du lexique est alors un moment incontournable si l'apprenant veut pouvoir accéder à la compréhension détaillée mais aussi globale du texte. L'œuvre choisie correspond en tous points aux exigences du protocole expérimental et aux objectifs à atteindre.

2.1.2. Travailler en classe sur *Bel-Ami*

« Bel-Ami... est... ce que M. de Maupassant, pour parler le langage du jour, a écrit de plus fort et je ne craindrai pas d'ajouter : ce que le roman naturaliste, le roman strictement et vraiment naturaliste a produit de plus remarquable... J'entends par là que rarement on

a de plus près imité le réel, et rarement la main d'un artiste a moins déformé ce que percevait son œil. Tout est ici, d'une fidélité, d'une clarté, d'une netteté d'exécution singulière. »

Ferdinand Brunetier, *Revue des deux mondes*, 1^{er} juillet 1885

« Bel-Ami est né au plus beau moment de la première grande période de spéculation qui ait marqué l'histoire de la troisième République et mérite d'être considéré comme le chef d'œuvre qu'ait inspiré les événements de cette période. »

André Vial, *Guy de Maupassant et l'art du roman*, 1954

2.1.2.1. Choix de l'œuvre, des textes

C'est le livre *Bel-Ami* de Guy de Maupassant écrit en 1885 qui a été choisi pour nos expérimentations. Initialement, c'est GAJ, enseignante en classe de seconde au lycée de Pardailhan (Auch, Gers), qui nous en a fait la proposition. Nous avons immédiatement accepté l'étude de cette œuvre pour ses qualités extrinsèques et intrinsèques. Cet ouvrage convient parfaitement au type de public observé.

« *Au collège, les élèves ont lu des textes porteurs de références culturelles majeures* » (Bulletin officiel, 2001), nous pouvons y inclure les œuvres de Maupassant dont les lectures sont inévitables. Elles font partie du programme même si au collège, les enseignants privilégieront les nouvelles fantastiques de l'auteur comme *Le horla* ou *Boule de suif*; le type de texte étant plus aisé à lire de par son nombre de pages et le vocabulaire qu'il contient. C'est sûrement pour cette raison que l'œuvre n'a pas été étudiée en tant qu'œuvre intégrale dans les classes observées. « *Le collège a donné les éléments d'une approche chronologique de l'héritage littéraire et culturel ; le lycée est le lieu propice pour approfondir celle-ci et l'étudier de façon réflexive, en faisant percevoir les liens (de continuité et de ruptures) entre passé et présent* » (idem). Il était donc intéressant de pouvoir aborder Maupassant au collège puisque cet auteur sera à nouveau étudié au lycée sous une approche différente. Cette étude de textes constitue un bagage littéraire sérieux pour les futurs lycéens.

« Au lycée, l'approche de l'histoire littéraire et culturelle se fait de façon plus réflexive. Elle permet de saisir les grandes scissions historiques que constituent les changements majeurs dans les façons de penser et de sentir, mais aussi dans les façons de s'exprimer. (...) En fonction des difficultés de lecture que présentent les œuvres relevant d'un état de langue historiquement éloigné, l'attention portera davantage, sans exclusive cependant, sur des textes et mouvements littéraires des XIX^{ème} et XX^{ème} siècles en seconde » (ibidem). *Bel-Ami* a été considéré par les enseignants de collège et de lycée comme étant une œuvre importante à connaître, intéressante à étudier et inévitable si le programme veut être respecté. Elle a été étudiée en intégralité par tous les enseignants de lycée.

Le Bulletin Officiel traitant du programme des lycées ajoute que les œuvres des XIX^{ème} et XX^{ème} siècles permettent d'étudier « le fonctionnement et la spécificité d'un genre narratif » et que la perspective dominante de l'étude de ces textes met en valeur la compréhension des genres mais aussi des registres. Les perspectives complémentaires portent sur « une réflexion sur la production et la singularité des textes » et sur une approche de l'histoire littéraire (ibidem).

Les enseignantes de FLES (nommées GOU et LEC) ont également accepté de travailler sur cet ouvrage dans le sens où il correspondait précisément aux attentes du programme universitaire. L'unité d'enseignement de l'université Toulouse II-Le Mirail se proposait en 2005 d'appréhender « la découverte du panorama de la littérature française et de l'histoire des idées » (GOU, réponse à un questionnaire écrit). L'approche didactique des enseignantes consiste en l'étude rapide d'auteurs représentatifs d'un siècle, de passages d'œuvres et de leurs pensées.

GOU a accompagné son travail sur le XIX^{ème} siècle par un résumé de l'histoire des *Rougon-Maquart* d'Emile Zola, un résumé de la *Comédie humaine*, un extrait du *Père Goriot* d'Honoré de Balzac ainsi qu'un passage des *Misérables* de Victor Hugo (pages photocopiées à partir de *Littérature progressive du français* (2004)¹, distribuées lors du premier cours observé). Les étudiants devaient lire ces textes pour le prochain cours afin d'en discuter précisément et de faire le point sur le XIX^{ème} siècle. Ces textes

¹ Blondeau N., Allouache F. & Né M.-F., 2004, « *Littérature progressive du français, niveau intermédiaire* », Clé International, Paris, 160p.

permettent de se faire une idée précise des genres et registres de l'histoire littéraire de ce siècle et d'en connaître les principaux auteurs.

LEC, quant à elle, a souhaité proposer un cours supplémentaire sur la vie de Maupassant afin de faire des concordances entre l'histoire de Georges Duroy (personnage principal de *Bel-Ami*) et Guy de Maupassant lui-même. La fin de l'année universitaire arrivant à grands pas, les deux enseignantes ont eu tout juste le temps de proposer des textes du XX^{ème} siècle permettant ainsi de clôturer le programme semestriel.

Le choix du genre et du registre des textes s'est donc effectué principalement en fonction du niveau des apprenants et des recommandations officielles du Ministère de l'Education Nationale. Nous avons choisi précisément *Bel-Ami* pour ses qualités intrinsèques. L'histoire générale de *Bel-Ami* est assez facile à comprendre. Les structures syntaxiques ne sont pas aussi complexes que dans les œuvres de Proust, par exemple. Elles permettent de rentrer rapidement dans l'action et d'appréhender aisément les différentes actions et aventures du personnage principal. Il était primordial de choisir un livre dont l'accès à la compréhension globale était assez aisé. Faire la lumière sur quelques termes suffisait à comprendre les grandes lignes des textes.

Plus précisément, *Bel-Ami* est un **roman d'apprentissage**, c'est-à-dire qu'il traite du parcours d'un jeune homme (Georges Duroy) qui se forme au contact du monde et se transforme dans le temps. Au cours de cette transformation physique, intellectuelle et morale, le personnage principal développe des qualités personnelles à l'occasion d'une série d'expériences, qui sont autant d'épreuves et qui déterminent son destin. Georges a un profond désir de reconnaissances. Il est mû par l'ambition et le désir de l'ascension sociale. Mais ce héros provincial, issu d'un milieu pauvre et d'une structure familiale absente, se retrouve à Paris sans le sou après avoir passé quelques années dans l'armée. Paris, capitale et carrefour de toutes les ambitions, devient son terrain de chasse privilégié. Il affrontera le monde réel et tentera de se faire une place dans la société au moyen des femmes. Celles-ci lui procureront argent, travail, logement, ascension sociale et professionnelle. Les trois passages que nous avons sélectionnés pour l'étude de *Bel-Ami* permettent de retracer le parcours quasi-intégral du

personnage principal de l'adolescence à l'âge adulte, qui sera aussi le passage de la naïveté et de l'idéalisme au cynisme et au réalisme, en insistant sur le rôle précieux qu'ont eu les femmes dans son parcours initiatique. Ces passages sont trois moments clés de l'histoire : la présentation du personnage principal (pauvre et en quête d'amour), sa première conquête amoureuse (le baiser volé à une femme du monde) et son mariage (qui lui assure richesse, notoriété et qui s'avère être un tremplin pour une carrière politique)¹.

Même si l'accès au sens global est relativement aisé pour des étudiants (de FLES) et élèves (de FLM), le texte littéraire choisi n'en comporte pas moins du vocabulaire complexe lors d'une lecture plus attentive. C'est à ce niveau-là que *Bel-Ami* nous intéresse particulièrement. Les passages comportent du lexique difficile à comprendre au premier abord (même si le contexte peut potentiellement aider à la compréhension), du lexique peu courant, peu usité dans le langage de la vie quotidienne, du vocabulaire vieilli ou encore des mots/expressions métaphoriques. Ce lexique est susceptible d'être expliqué par les enseignants, et de FLES, et de FLM, car le langage du XIX^{ème} siècle demande une initiation, un apprentissage spécifique. Travailler sur ce type de lexique permet aussi de pallier éventuellement la variable « mot connu » des apprenants de FLM.

2.1.2.2. Structure narrative des textes sélectionnés

Bel-Ami est un texte narratif selon les critères établis par Courtès (1991) et Adam (1985, 1992). On peut identifier, dans les trois passages sélectionnés, une transformation de prédicats qui fait passer le sujet d'un état initial à un état final. Le deuxième critère de la narrativité d'un texte intègre la notion d'intentionnalité anthropomorphe qui subsume et oriente cette transformation. Le sujet change d'état pour atteindre un but précis. Il importe de noter que derrière le but, aussi appelé objet, se trouve l'intention de l'auteur, sa volonté de transmettre un message au destinataire/lecteur.

¹ Cf. Annexe 1 : Matériel expérimental : les trois textes de *Bel-Ami* de Maupassant

Les textes à dominante narrative convoquent une analyse narrative qui amène à une lecture visant à découvrir et maîtriser le mécanisme narratif de la production de la signification. La structure narrative dégage le squelette du texte et détermine les éléments qui sont essentiels à une compréhension globale du passage. Elle permet aussi de faire apparaître les idées du narrateur, idées qui seront développées par les enseignants en classe. En opérant la structure actancielle des textes de *Bel-Ami* (Courtès, 1991), nous dégagerons le lexique qui appartient d'une part à la compréhension globale de celui relevant de la compréhension détaillée. En estimant que la structure actancielle met en relief le lexique de la compréhension globale, le reste des lexies que nous avons sélectionné proviendra de la compréhension détaillée.

Le point faible de cette analyse est qu'elle ne décrit pas le décor dans lequel les personnages évoluent. Dans les trois passages de *Bel-Ami*, l'atmosphère, l'ambiance provenant des lieux sont essentielles à la compréhension globale des textes. Nous ajouterons à notre analyse actancielle le lexique décrivant le décor car il fait sens dans la compréhension globale des textes proposés. L'analyse actancielle des trois passages de *Bel-Ami* se présente ainsi :

Passage 1 : L'incipit

C'est une soirée d'été, Georges Duroy, sous-officier rendu à la vie civile, est un beau jeune homme peu scrupuleux. Sans le sou, il déambule sur les boulevards parisiens, en quête de fortune et d'une aventure amoureuse sérieuse.

S1	Georges Duroy, le personnage principal
O1	L'argent
O2a	/pf/ avec l'argent
O2b	/pf/ réussite (ambition)
Os	Une rencontre amoureuse, objet humain
S2	Les femmes d'amour

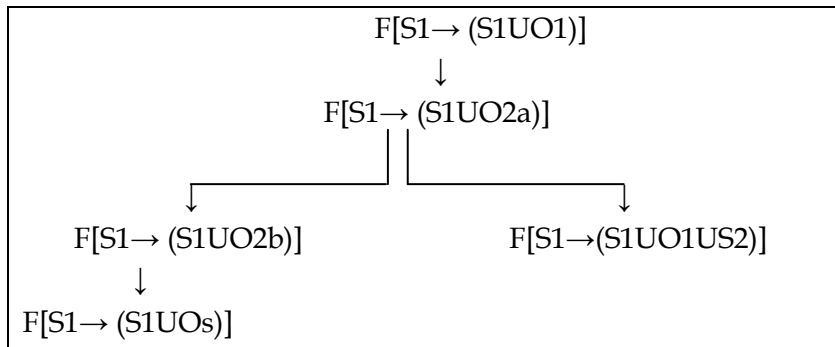


Figure 4: Analyse narrative du premier passage de *Bel-Ami*

Les lieux dans lesquels Georges Duroy évolue sont importants. « Une gargote à prix fixe » et « une étuve » font partie de la compréhension globale car les sèmes inhérents de ces termes (/pas cher/ et /chaleur/) traduisent le manque d'argent du personnage et son envie de boire un bock pour se désaltérer. Les attributs et caractéristiques de Duroy sont également placés dans cette catégorie car ils aident à la compréhension de la psychologie du personnage. En tenant compte de l'analyse actancielle, le lexique que nous avons sélectionné comme étant nécessaire à la compréhension du texte est le suivant :

Légende	
En gris	Lexique traduisant le décor de la scène intégré dans la compréhension globale

Compréhension globale	Compréhension détaillée
(20 centimes) de boni	Des miasmes
Une collation	Une étuve
Des rôdeuses	Une gargote à prix fixe
Coudoyer	
Il portait beau	
Une élégance tapageuse	
Un hussard	
Des regards [...] comme des coups d'épervier	

Tableau 2: Lexique relevant de la compréhension globale et de la compréhension détaillée, premier passage

Passage 2 : Une rencontre amoureuse (chapitre 5, partie 1)

A la fin d'une soirée arrosée, Georges Duroy raccompagne Madame de Marelle chez elle. Dans le fiacre obscur, Georges, enhardi par les polissonneries racontées lors du repas, interprète un geste anodin de sa compagne et il lui vole sauvagement un baiser. Après l'avoir déposée devant chez elle, il rentre chez lui fier d'avoir obtenu le baiser d'une femme du monde.

S1	Georges Duroy, le personnage principal
S2	Madame de Marelle, une femme du monde
O1	/pf/ interprétation du geste de Mme de Marelle
O2	/croire/ objet cognitif
O3	L'amour
O4	Un baiser

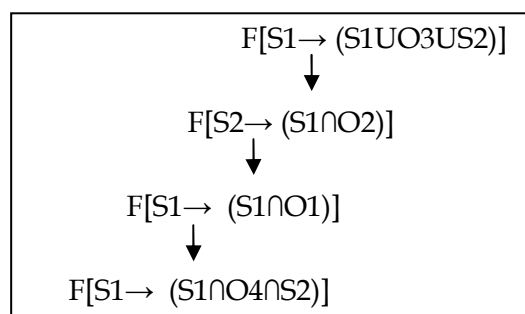


Figure 5: Analyse narrative du deuxième passage de *Bel-Ami*

Tout comme dans le passage précédent, nous estimons que le lieu revêt une importance particulière car c'est lui, entre autres, qui crée une atmosphère spécifique pour que l'action se produise. Le baiser n'aurait jamais pu avoir lieu dans un endroit baigné de lumière. Le fiacre et ses caractéristiques contribuent à cette ambiance intimiste si chère à la scène. Les enseignants ont d'ailleurs relevé que cette scène était décrite à la manière d'un film avec une séquence en plan large. On commence par voir l'extérieur du fiacre puis le lecteur/spectateur plonge progressivement au sein de la boîte noire comme pour s'immiscer dans l'intimité des personnages. « Les becs de gaz (des trottoirs) » jouent un rôle dans la diffusion de la lumière mais ils peuvent être occultés ; l'essentiel de l'atmosphère étant créée par le fiacre.

Compréhension globale	Compréhension détaillée
Une femme du monde Impérieux	Cette boîte noire Les becs de gaz (des trottoirs) Un fiacre Des polissonneries Un vestibule Bénir

Tableau 3: Lexique relevant de la compréhension globale et de la compréhension détaillée, deuxième passage

Passage 3 : L'excipit

Dans l'église de la Madeleine, Georges Du Roy se marie avec Suzanne, une jeune femme riche, non pas par amour mais par ambition. Il se délecte d'être à présent un homme important de la société parisienne et comprend qu'il peut envisager une carrière politique. Ses dernières pensées sont pour sa première maitresse, Madame de Marelle, avec qui il souhaite continuer à entretenir une relation.

- S1 Georges Duroy, le personnage principal
- S2 Suzanne, sa future femme
- S3 Le prêtre
- O1 /pf/ et /vf/
- O2 Une carrière politique
- O3 L'union
- O4 /vf/
- Os Une aventure extraconjugale
- S4 Madame de Marelle, la maitresse

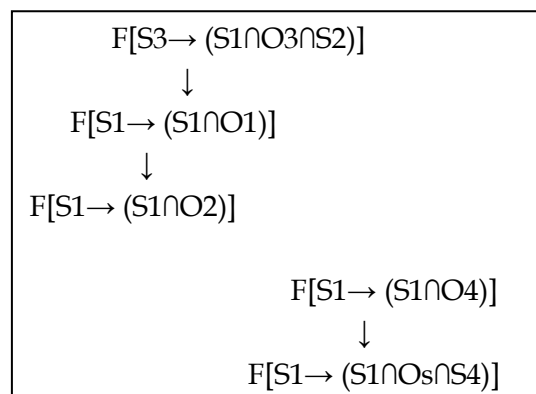


Figure 6: Analyse narrative du troisième passage de *Bel-Ami*

Voici la répartition du lexique que nous avons sélectionné selon l'analyse actancielle précédente :

Compréhension globale	Compréhension détaillée
Bel-Ami L'office (Il lui sembla qu'il allait) faire un bond du portique de la Madeleine au portique du Palais-Bourbon	(Il était) plein de reconnaissance pour la divinité qui l'avait ainsi favorisé Coulait comme un fleuve Un perron Des égards Les assistants (de l'office) Balbutiait (La foule) amassée (La foule) bruisante

Tableau 4: Lexique relevant de la compréhension globale et de la compréhension détaillée, troisième passage

Grâce à cette répartition, nous évaluerons plus facilement les choix effectués par les enseignants sur le lexique à expliquer¹. En classe de littérature, tout le vocabulaire n'est pas abordé ni expliqué. Seuls les éléments importants pour la compréhension du discours de l'enseignant sont explicités. Pourtant, nous savons d'ores et déjà que les enseignants ont préparé en amont du cours autant de mots ou expressions provenant de la compréhension globale que de la compréhension détaillée². Par contre, en règle générale, ils abordent dans leurs séances de cours en premier lieu le lexique provenant de la compréhension globale, puis le lexique de la compréhension détaillée. Une première lecture traduit les idées essentielles du texte, la suite du cours étant souvent réservée à une explication plus approfondie des items lexicaux choisis par l'auteur.

2.1.3. Etude du lexique dans les textes littéraires

Pour rendre compte des constituants de la phrase, le découpage en mots est mal aisé. La langue est difficilement segmentable en mots et une phrase n'est pas la succession de mots, ni un texte la suite juxtaposée de phrases. Nous ferons référence à la microsémantique, mésosémantique et macrosémantique de Rastier, Cavazza &

¹ Cf. PARTIE 1, Chapitre 2, 2.4.2.

² Cf. Annexe 2 : Lexies planifiées et compréhension globale/détaillée des textes

Abeillé (1994 : 25) pour définir clairement et précisément le fonctionnement des textes choisis et de leurs constituants.

Au niveau microsémantique, le mot est une forme linguistique qui pose problème tant à l'oral qu'à l'écrit (Maingueneau, 2001). Du point de vue phonique, le mot n'aide pas à identifier et à délimiter les unités lexicales dans la chaîne sonore. Au niveau syntactico-sémantique, la notion de mot se heurte également à un problème de segmentation mais aussi de permutation. « Pomme de terre » est-il un ou plusieurs mots ? S'il est un seul mot, il pose des problèmes de segmentation dans un énoncé. Il est difficilement repérable pour un non-initié et on pense immédiatement aux difficultés rencontrées par des étudiants étrangers apprenant le français. Et si, au contraire, on considère que « pomme de terre » représente plusieurs mots, comment expliquer que l'on ne puisse pas dire « *carotte de terre » ou « *choux de terre ». La commutation confirme, par le critère d'inséparabilité, que l'on est en présence d'une unité complexe et lexicalisée. Le mot ne saurait rendre compte de sa réalité en tant qu'unité de base linguistique tant au niveau graphique qu'au niveau phonique. C'est une forme linguistique qui peut contenir un ou plusieurs morphèmes (Niklas-Salminen, 1997 : 18) appelés aussi monèmes (Martinet, 1991) ; le morphème étant le signe linguistique minimal pour Rastier (1987).

Pour notre part, nous utiliserons le terme de lexie (Pottier, 1987/ 1992). En effet, « la lexie est le groupe de morphèmes intégrés qui constitue l'unité de signification. C'est une unité fonctionnelle, vraisemblablement mémorisée en compétence » (Rastier, Cavazza & Abeillé, 1994 : 47). Le terme de lexie correspond à ce qui peut être expliqué dans un texte. Il fait référence à la réalité des choses. Il peut s'agir d'une lexie comprenant un seul morphème comme la préposition « à » ou bien composée de plusieurs morphèmes. Les lexies sont des unités de sens (Pottier, 1992) qui font partie soit de la compréhension globale, soit de la compréhension détaillée du texte. Ces lexies peuvent être simples ou complexes. Pottier (idem) parle d'unité lexicale (UL) pour une **lexie simple**, c'est-à-dire que le sens est perceptible par le lecteur au premier abord. Au contraire, une **lexie complexe** associe un sens supplémentaire qu'il n'est pas forcément aisé de reconnaître. On peut inclure dans cette catégorie les métaphores, métonymies, synecdoques mais aussi les lexies nécessitant des opérations cognitives interprétatives en fonction du contexte, du cotexte, etc. Il peut s'agir d'une activation, inhibition ou

propagation de sèmes et qui transforment les significations répertoriées en langue (Rastier, Cavazza & Abeillé, 1994 : 69).

C'est le cas de « boîte noire » retenu dans notre protocole qui ne fait pas référence au mouchard installé dans un avion mais à un fiacre, moyen de transport dont les caractéristiques sémantiques sont semblables à sa métaphore : la /forme carrée/ et la /couleur sombre/. Nous avons fait le choix d'étudier des lexies simples et des lexies complexes conformément à ce qui se passe lors d'explication de textes en classe de langue.

Au niveau mésosémantique, c'est-à-dire le palier intermédiaire entre la lexie et le texte (Rastier, Cavazza & Abeillé, 1994 : 110), nous avons décidé de sélectionner des **propositions lexicales** dont le sens est difficilement compréhensible hors contexte. Il s'agit de propositions composées de lexies aisées ou non à décrypter pour un lecteur non averti. « Des regards [...] comme des coups d'épervier », « (il lui sembla qu'il allait) faire un bond du portique de la Madeleine au portique du Palais-Bourbon » sont des propositions qui ne peuvent être qualifiées uniquement de lexies.

La première proposition ne comporte pas à proprement parlé de lexique difficile (nous sommes dans la classification lexique facile/difficile à comprendre pour un apprenant et non pas dans la distinction des lexies qui sont soit simples soit complexes). Pourtant « épervier » fait appel à deux sémantismes selon le contexte textuel assigné : il désigne à la fois l'oiseau de proie et de ce fait, l'ensemble de la proposition définit la façon dont le personnage principal regarde les femmes qui l'entourent. Le deuxième sens conféré à « épervier » provient du domaine de la pêche. L'épervier est un grand filet conique et circulaire que l'on lance à la main. Il permet d'emprisonner tous les poissons qui se trouvent dans son champ d'application. Ainsi la proposition « des regards [...] comme des coups d'épervier » n'a-t-elle plus le même sens. Il s'agit là de provoquer un effet circulaire, englobant, entourant, voire emprisonnant. Il n'est pas question d'un oiseau de proie.

Il en est de même pour la deuxième proposition retenue « (Il lui sembla qu'il allait) faire un bond du portique de la Madeleine au portique du Palais-Bourbon ». La proposition comprend des métonymies, qui associées entre elles, révèlent un sens

particulier. La Madeleine est le nom de l'église dans laquelle le personnage principal se marie, et le Palais-Bourbon, la Chambre des députés. Si l'auteur parle de portique, c'est que ces deux bâtiments comportent la même architecture de colonnes. Le personnage principal se trouve dans l'église en tant que marié, il perçoit dans le même axe au loin la Chambre des députés et semble pouvoir, grâce à cette nouvelle position sociale, envisager une carrière politique. Le cotexte révélera que c'est grâce à sa future femme, dont la situation financière lui est bénéfique et grâce à ses relations mondaines nouvelles, qu'il pourra devenir un homme politique.

Comme tout texte narratif comporte à la fois du lexique et des propositions lexicales complexes et importantes à expliquer en classe, nous avons retenu des lexies simples, complexes et des propositions lexicales¹ par lesquelles passent la compréhension globale et la compréhension détaillée.

Il faut ajouter que le choix de l'étude de lexies en classe de langue découle de l'expérience des enseignants. Ces derniers procèdent en faisant des hypothèses sur ce que les apprenants sont susceptibles de savoir. Ces suppositions portent sur les vocabulaires (thèmes possiblement frayés pendant la scolarité et le vécu de l'enfant/adolescent) et les lexies qui les composent. Par exemple, un enseignant suppose comme ayant été abordé le thème du fantastique et admet comme connu les termes de « personnages mythiques, « fiction », etc.

Par ailleurs, les enseignants acquièrent cette faculté en induisant le degré de compréhension des apprenants au cours de l'histoire de la classe, lui-même fondé sur les connaissances antérieures individuelles de chaque apprenant. Ainsi, l'enseignant établit une échelle de valeur de degré de difficulté aux items lexicaux. Bogaards (1994 : 151-153) préfère se positionner différemment par rapport à la difficulté intrinsèque d'une lexie. Il estime que certains facteurs dépendent directement de la méthode d'apprentissage et non de la simple valeur de la lexie. Il ne s'agirait pas seulement d'une interaction entre les unités lexicales et les apprenants mais plutôt de facteurs extérieurs qui conditionneraient l'apprentissage comme le critère de fréquence. Une lexie est-elle difficile à comprendre parce que cette lexie est peu fréquente, c'est-à-dire

¹ Cf. Annexe 3 : Distribution des lexies simples, complexes et propositions

rencontrée peu de fois dans les textes littéraires et donc peu familière pour l'apprenant¹ ?

2.1.3.1. Critère de fréquence

Pour répondre à cette question, nous comparons les lexies de notre corpus² avec l'outil BRULEX mis en place par le Laboratoire de Psychologie Expérimentale CP 191 de Bruxelles (Belgique). Il confirme ou infirme le caractère familier (toujours au sens d'usuel) des lexies et expressions lexicales sélectionnées. Nous pensons que plus une lexie a une fréquence élevée dans les livres (et donc familière), moins elle posera des difficultés de compréhension dans le sens où elle aura été vue plusieurs fois par l'apprenant et de ce fait, peut-être reconnue.

BRULEX est un outil développé pour la recherche en psycholinguistique. Il donne l'orthographe, la prononciation, la classe grammaticale, le genre, le nombre et la fréquence d'usage pour environ 36.000 mots de la langue française. C'est ce dernier point qui nous intéresse particulièrement. Il se scinde en deux types de classement différents : la fréquence d'usage des formes (FRFRM) et la fréquence lexicale (FRLEX).

Le premier champ reprend la fréquence relative associée aux formes orthographiques, c'est-à-dire, aux séquences de caractères, sans distinction syntaxique ni sémantique. La fréquence introduite est reprise des tables publiées par le Centre de recherche pour un Trésor de la Langue Française (désormais TLF) (Imbs, 1971). Elle représente le nombre d'occurrences d'une chaîne de caractères rapporté à un total de 100 millions, pour un échantillonnage de textes de la seconde moitié du XX^{ème} siècle. Le corpus (23,5 millions de mots) est constitué de textes littéraires (romans, essais, recueils de poèmes, œuvres dramatiques) publiés entre 1919 et 1964.

FRLEX, quant à lui, aide à fournir une information sur la fréquence d'usage associée à chaque entrée lexicale. Comme pour FRFRM, l'information est la fréquence relative tirée de TLF (2^{ème} moitié du XX^{ème} siècle). La valeur -1 est affectée aux mots

¹ Cf. PARTIE 1, Chapitre 2, 2.1.3.2.

² Cf. Annexe 3 : Distribution des lexies simples, complexes et propositions lexicales & Annexes 18 à 24 : Corpus : transcription des séquences explicatives des enseignants en classe de langue

absents de TLF et les noms propres ne sont pas comptabilisés dans cette base de données.

Nous avons quelques remarques à émettre sur l'organisation des lexies selon la base de données BRULEX¹. Chaque lexie est classée par colonne en fonction de son type (lexie simple, lexie complexe et proposition lexicale), par ordre décroissant de fréquence d'usage. Nous avons aussi rangé dans la même case les lexies qui composent les propositions lexicales retenues pour notre corpus (ex : « femme » et « monde » pour « une femme du monde »). Nous pensons que si une des lexies n'est pas usuelle, alors elle affectera le sens de la proposition toute entière. C'est pour cela que nous avons tenu compte de la lexie la moins fréquente pour ordonner le classement du taux de fréquence.

Pour quatre lexies dont le taux de fréquence est très important (« porter », « ami », « beau » et « noir »), les auteurs de BRULEX ont remarqué que leur entrée dans le TLF était assez ambiguë. Il n'est donc pas possible de compter le nombre d'occurrences lexicales correspondant.

Concernant les lexies simples, de la lexie « office » à « bénir », les constituants des textes sont assez usuels, excepté pour « égards »². Ensuite, le taux de fréquence diminue jusqu'à « boni » qui recueille la plus faible fréquence lexicale. Nous pouvons ainsi considérer que **tous ces constituants de texte sont peu usuels et risquent fort d'être difficilement compréhensibles pour les apprenants de FLM et de FLES.**

Cependant, nous sommes assez surprise de remarquer que « collation » n'obtient qu'un petit résultat alors que nous pensions que ce terme était assez usuel. Instinctivement, notre classement n'aurait pas été opéré de la même manière. En effet, le lexique utilisé en classe est nettement moins littéraire. Il était donc primordial d'établir cette liste objective afin de nous rendre mieux compte de la fréquence de chaque lexie et de son importance dans les textes français.

A la lecture du début du tableau, l'analyse se complique. Les propositions lexicales contiennent des lexies dont le taux de fréquence est élevé. Mais cela ne veut

¹ Cf. Annexe 13 : Classification des lexies selon la base de données BRULEX

² Cf. Annexe 13 : Classification des lexies selon la base de données BRULEX

pas dire que les apprenants sauront comprendre la signification de la proposition dans son intégralité surtout si le sens ne correspond pas exactement à l'addition des sens des lexies comme dans « il portait beau ». Cette expression assez vieillotte ne signifie pas que le personnage porte de jolis vêtements, ni même qu'il les porte bien mais rend compte de la façon dont il se comporte ; il a une certaine prestance, une élégance particulière. C'est un sens difficilement compréhensible au premier abord sans être une lexie complexe. Nous rappelons que même s'il n'est pas possible de dire « *elle portait belle », la variation syntagmatique est possible ; « il portait de vieux godillots », « il était beau ». Il ne s'agit donc pas de lexie complexe. Il en est de même pour « coulait comme un fleuve ».

Les lexies complexes, quant à elles, ont des taux de fréquences très élevés. Nous pourrions donc penser que cette non-difficulté à comprendre la signification des lexies au premier abord permettrait d'arriver assez rapidement à la compréhension du sens second. C'est une hypothèse qui est à confirmer¹. « Rôdeuse » est la seule lexie à ne pas obtenir de fréquence élevée. Cependant, en décomposant morphologiquement la lexie, il est assez aisé de retrouver son sens premier. Encore une fois, il s'agira pour l'apprenant d'arriver à décoder le sens second de cette lexie par rapport à son contexte textuel.

Pour conclure notre analyse à la lueur de la base BRULEX, nous pouvons dire que la notion de fréquence est un élément important à prendre en considération mais qu'il n'est véritablement utile que pour les lexies simples. Les lexies complexes et les propositions lexicales, de par les structures syntaxiques obtenues et les associations sémantiques développées, ne rendent pas compte de leur degré de difficulté dans la phase de décodage du sens par l'apprenant.

Ces résultats concernent un paramètre extrinsèque à la lexie. Bogaards (1994) cite, quant à lui, trois facteurs internes qui pourraient aider à classer les lexies : la familiarité, la contrastivité et le degré de concrétude pour établir une échelle de valeur entre ce qui peut être facile/difficile pour un apprenant.

¹ Cf. PARTIE 3, Chapitre 1, 1.1.1. & 1.1.2.

2.1.3.2. Critère de familiarité

En ce qui concerne la familiarité, une lexie raccrochée à des connaissances déjà existantes, est certainement plus facile à retenir qu'une unité lexicale peu commune. Pour les apprenants étrangers, les mots nouveaux doivent être portés à la lumière de connaissances déjà présentes en langue étrangère. Si c'est le cas, la lexie apparaîtra comme familière (au sens d'usuelle) et l'apprentissage en sera facilité. Ebbinghaus (1964) avait découvert, au niveau sémantique, qu'un long poème pouvait être plus facile à apprendre, s'il se rapportait à des événements connus qu'un petit poème dépourvu de sens. Et Groot (in Bogaards, 1994 : 151) a confirmé également que si l'apprentissage du vocabulaire n'impliquait pas une réorganisation sémantique du lexique mental, il s'intégrait plus rapidement dans la mémoire à long terme. Les deux expériences démontrent que l'apprenant ne peut intégrer facilement des connaissances nouvelles qu'à partir de ce qu'il sait déjà. Higa (1965 : 170-171) ajoute que « *les mots difficiles [en L2] semblent être ceux dont le sens n'est pas codé dans le lexique de la L1 de l'apprenant* ». Les lexies ininterprétables sont alors plus difficiles à retenir et à comprendre que celles qui ont une quelconque signification pour l'apprenant.

Dans notre étude, les lexies choisies ne sont pas familières mais au contraire peu courantes dans le langage de la vie quotidienne. Elles appartiennent à un registre littéraire spécifique, difficile à comprendre au premier abord et permettent de pallier la variable « mot connu » des publics observés. Ainsi, les lexies retenues dans notre protocole ne sont usuelles ni aux yeux des apprenants de FLES ni aux yeux des FLM. Pour preuve, un élève français de lycée qui n'avait assisté à aucune des leçons sur *Bel-Ami* et désireux de remplir notre questionnaire sur le degré de rétention du lexique n'a pu répondre à aucune des questions. Sans avoir lu le texte ni entendu les explications de l'enseignante, les lexies apparaissaient trop complexes. Nous mesurerons la fréquence des lexies expliquées par les enseignants car elle désignera les lexies susceptibles d'avoir été les mieux intégrées en mémoire par les apprenants¹. Nous supposons en effet que plus une lexie est expliquée longtemps et souvent en classe, plus elle est susceptible d'être retenue et comprise par les apprenants.

¹ Cf. PARTIE 1, Chapitre 2, 2.1.3.1.

2.1.3.3. Critère de contrastivité

Le deuxième critère de difficulté de l'apprentissage d'une lexie est appelé contrastivité. Higa (1963, in Bogaards, 1994 : 153) montre que des items dont les rapports sémantiques sont bien établis (rapports de synonymie etc.) sont des items plus difficiles à retenir que s'ils avaient été étudiés séparément. Lors d'une tâche de reconnaissance, les apprenants confondent plus facilement les termes synonymiques que les termes entretenant des relations d'opposition sémantique. Plus claire serait la contrastivité, plus aisée serait la rétention des items lexicaux proposés à l'apprentissage (Bogaards, 1994 : 153). En outre, Higa (idem) met en exergue un point important dans l'enseignement-apprentissage d'une langue. Il conseille de considérer avec suffisamment d'attention la lexie pour qu'elle soit intégrée à long terme en mémoire et pour qu'il n'y ait pas de confusion d'identification. De ce point de vue l'apprenant doit, par exemple, faire attention à ne pas confondre « des égards » avec « des regards », comme nous avons pu le constater dans les tests de connaissances proposés aux apprenants.

L'avis des pédagogues rejoint les propos de Higa même si ces derniers redéfinissent plus précisément ses observations. Ils ont observé des effets négatifs lors de la présentation synonymique de lexies surtout si elle est combinée à une homophonie ou homographie. « Une plaquette de beurre » et « une tablette de chocolat » sont tous les deux des contenants mais ne s'utilisent pas de la même façon¹. En outre, les pédagogues ont constaté qu'il y avait des effets bénéfiques sur la mémorisation lors de la présentation de rapports d'opposition. En somme, les rapports d'opposition ont pour conséquence une réactivation conjointe de rappel des items. Ainsi, lors d'une tâche de rappel différé de plusieurs jours, l'accès à la signification de ces items (ou à l'un des deux) est facilité.

¹ Etude linguistique menée par nos soins suite à des observations de classes de CE2 en avril 2003. La leçon de vocabulaire consistait en la discrimination de différents contenants (bouteille d'eau, canette de soda, paquet de sucre, etc.).

2.1.3.4. Degré de concrétude/abstraction des lexies

Le troisième critère de difficulté de l'apprentissage est défini par le degré de concrétude/d'abstraction d'une lexie. Il se caractérise par le fait qu'une lexie est plus ou moins représentable par une image concrète, définie et structurée. Il semble plus facile de se représenter un objet qu'un concept, « un arbre » plutôt que « l'immatériel ». Weis (1986 : 178, in Bogaards, 1994 : 152) montre que le problème de concrétude ne s'arrête pas à l'apprentissage d'items nominaux. Il explique premièrement que les mots abstraits sont plus difficiles à comprendre que les mots concrets et insiste sur le fait que les verbes, les adverbes et les adjectifs sont plus difficilement retenus que les noms abstraits. Il prétend que ces classes de mots seraient « moins rebelles à l'illustration visuelle », or lorsque l'on consulte un dictionnaire imagé, seuls des substantifs renvoyant à des objets concrets sont présents. Cependant, nous pouvons dire que les actions représentées en langue française par des verbes sont « figurables » par le mime, ou l'image animée. Il en va de même pour certains adverbes mais les adjectifs sont souvent dépendants d'un jugement de valeur de celui qui s'exprime à propos de quelque chose ou quelqu'un. Nous allons revenir sur le critère de concrétude des lexies mais souhaitons préciser dès à présent que, dans notre expérimentation, nous avons choisi de faire apparaître un maximum de catégories grammaticales de manière à rendre compte de tous ces phénomènes.

Plaut & Shallice (1993) montrent dans leurs recherches que les mots concrets comporteraient plus de traits sémantiques que les mots abstraits. Par exemple, « cheval », mot concret renvoie à un référent dont les caractéristiques visibles sont la taille, le nombre de pattes, le pelage, la couleur, etc. La relation avec le domaine du visible, du palpable est mise en exergue dans les travaux de Paivio (1986, 1991) notamment avec sa théorie du double-encodage. La lexie bénéficierait d'un encodage verbal mais aussi d'un encodage non verbal (qui relèverait du perceptuel) alors que les mots abstraits ne comprendraient qu'un encodage verbal expliquant ainsi leur plus grande « volatilité » en mémoire.

Il a été observé alors que les mots concrets sont plus faciles à apprendre, à définir, à comprendre et à réutiliser que les concepts abstraits¹. De même, les mots concrets sont les premiers à être appris par les enfants. Et lors d'une tâche d'écriture ou de lecture, les mots concrets sont plus facilement lus et écrits par les apprenants en L1. Les travaux psycholinguistiques révèlent également que l'apprenant a un empan plus grand pour les mots concrets que pour les mots abstraits, illustrant ainsi une meilleure récupération des mots concrets que des mots abstraits en mémoire de travail (Baddeley, 1992 : 121-122). Suite à ces travaux, **nous faisons l'hypothèse qu'expliquer un mot concret est plus facile qu'expliquer un mot abstrait**. En effet, les discours explicatifs de l'enseignant de mots concrets bénéficieraient des références perceptuelles (images, sons, description physique, imitation de gestes, etc.) qui pourraient être utilisées en classe lors de l'explication.

Mais la notion de mot abstrait n'est pas si facile à appréhender. La distinction marquée entre les termes abstraits et concrets manque de pertinence objective. En effet, on peut se demander pour qui une lexie est abstraite et pour qui elle ne l'est pas. Baumard (2003) prend l'exemple des termes utilisés en géométrie et met ainsi en évidence que ces items renvoient à des objets mathématiques caractérisables par les experts du domaine alors qu'ils sont abscons pour un non-expert. Le degré d'expertise et donc des connaissances spécifiques portant sur un domaine, doit être associé au critère de concrétude. Ainsi, il renvoie au premier critère énoncé, celui de familiarité. **Nous proposons alors d'envisager la concrétude d'un terme sur une échelle (plus ou moins abstrait/concret) pour telle ou telle personne caractérisée par ses connaissances du monde.**

Par ailleurs, Flaux & alii (1996), nous invitent à considérer deux dimensions : le mot dans la langue et le mot dans la parole (en contexte). Les mots abstraits sont dépendants linguistiquement et ontologiquement : ils ont besoin d'un sujet du point de vue linguistique (cas des verbes et adjectifs) et du point de vue de la réalité (réfèrent). S'ils ont un réfèrent, il semblerait qu'ils aient un double-encodage. Ainsi, la distinction abstrait/ concret ne tient plus seulement à la distinction matériel/ immatériel, qui pose de nombreux problèmes terminologiques, mais plus exactement à une question relevant de la référentialité autonome/non autonome du nom. Les noms ayant des

¹ Cf. Annexe 4 : Classement des lexies selon leur degré de concrétude/d'abstraction

occurrences « matérielles » comme référent sont considérés comme autonomes. Nommés catégorématiques, ils s'opposent à syncatégorématiques, c'est-à-dire des noms dont le référent n'a pas d'existence autonome. En comparaison à « fiacre » dont le référent « voiture » est autonome, « rôdeuse » ne l'est pas, parce que son référent « rôde » n'a pas « *la trinité ontologique matière-forme-temps* » (Galmiche & Kleiber, 1996 : 35) lui permettant d'être indépendant. Ainsi, il est plus difficile pour un apprenant (étranger ou non) de saisir le sens d'un nom syncatégorématique car il ne peut pas le raccrocher à un référent « matériel ». Cela ne veut pas dire qu'il connaît le référent mais que l'association sémantique sera plus facile à établir entre les termes lors d'une explication orale ou écrite.

En résumé, **nous pensons que l'opposition abstrait/concret est principalement fondée sur notre expérience du monde et l'ontologie qui lui est sous-jacente.** Cette dernière est fondée sur notre perception du monde (Rançon & Spanghero-Gaillard, 2007d). Une personne ayant de grandes connaissances en équitation n'aura aucune difficulté à mettre une signification sur « un chambon » (un enrênement spécifique) ou « un hackamore » (une embouchure sans mors). En revanche, un non-initié ne pourra pas en découvrir seul le sens. Notre corpus est composé de lexies difficiles qui ne font pas partie des connaissances antérieures des apprenants. Donc, dans une acception large, les lexies sélectionnées peuvent être considérées comme étant toutes abstraites, c'est-à-dire au sens inaccessibles. Et même si le référent semble autonome, le contexte peut rendre inaccessible le sens du mot. La « fourchette » d'un cheval n'est pas un instrument culinaire mais la partie inférieure du sabot. Dans notre corpus, les lexies comme « femme du monde » poseront des problèmes de compréhension car même si les lexies « femme » et « monde » sont référentiellement autonomes et familières, l'association des termes appelle une autre signification.

Par conséquent, **en regardant de plus près le fonctionnement intrinsèque des lexies, nous pouvons dégager les traits sémantiques concrets et les traits sémantiques abstraits des lexies qui apparaîtront pour l'apprenant plus ou moins concrètes/ plus ou moins abstraites.** Martin (1996 : 49-50) parle de procédure d'abstraction ou de procédure de concrétisation par rapport aux traits sémantiques des lexies. La tentative de typologie présentée est fort intéressante mais peut facilement intégrer des contre-exemples. Pour exemple unique, Martin (idem) parle d'abstraction

hypéronymique catégorisant les hyperonymes comme étant plus abstraits que les hyponymes. Ainsi « animal » est plus abstrait que « cheval » dont les traits sémantiques plus nombreux sont considérés comme concrets.

2.1.3.5. Classification sémantique des lexies dans les textes de *Bel-Ami* de Maupassant

Pour mieux évaluer le degré de concrétude des lexies et des propositions lexicales que nous avons sélectionnées, nous avons procédé dans un premier temps à une analyse sémique. Elle a pour objectif principal de définir les sèmes généraux et spécifiques qui composent les constituants des textes de *Bel-Ami*. Si les traits de la lexie contiennent des sèmes relevant de la sensation ou de l'immatériel, ils seront qualifiés de « sémantiquement plutôt abstraits » en opposition à des lexies « sémantiquement concrètes ». Cette étude permettra de définir plus clairement et objectivement ce qui peut relever du difficile ou du facile d'une part à comprendre et à mémoriser pour un apprenant¹ et d'autre part à expliquer de la part de l'enseignant.

Nous avons estimé intéressant de dégager les traits sémantiques des lexies et propositions lexicales dans et hors contexte textuel. Nous pensons en effet qu'il faut définir le caractère dénotatif mais aussi connotatif des constituants des textes. Damourette & Pinchon (1930, 1949, repris par Galmiche & Kleiber, 1996) ont remarqué que les emplois génériques ont souvent des emplois abstraits, parce qu'ils sont détachés spatiotemporellement, alors qu'un emploi spécifique, parce qu'il actualise des occurrences délimitées spatiotemporellement, apparaît comme concret. Tout comme une lexie peut être reconnue seule comme sémantiquement abstraite, alors qu'accompagnée d'un groupe lexical, elle apparaîtra sémantiquement concrète. Galmiche & Kleiber (1996) proposent cet exemple en comparant :

- La passion de Pierre se lisait sur son visage
- La passion est mauvaise conseillère

La première occurrence de « passion » présente un degré de concrétude plus élevé que pour le deuxième énoncé de part les caractéristiques de « lire » et « visage ».

¹ Outre le fait que l'apprenant évalue le degré de concrétude/d'abstraction d'un terme sur une échelle en fonction de ses connaissances du monde.

En outre, notre réflexion découle de notre expérience d'enseignante. En effet, nous avons souvent été amenée à nous servir des différents sens contextuels d'une lexie pour arriver à la faire comprendre. La dialectique explicative explicitée par Py (2005, 2007) propose un va-et-vient entre les références spatiotemporelles du contexte dans lequel apparaît la lexie (contextualisation) et un emploi plus générique (décontextualisation)¹.

L'analyse sémique des lexies simples, complexes et des propositions lexicales relevées dans les trois textes de *Bel-Ami* de Maupassant permet de définir si la lexie contient des sèmes abstraits ou non. Elle sera composée d'une **majorité de traits sémantiques abstraits**, de la **présence d'un trait sémantique abstrait** ou de l'**absence de sème abstrait**. D'après les tableaux d'analyse sémique² et du classement des lexies en fonction de leur degré de concrétude/d'abstraction³, on peut remarquer qu'un grand nombre de lexies a une majorité de traits sémantiques concrets. Il devrait être alors moins difficile pour l'apprenant de reconstituer le sens de chaque constituant que pour des lexies ayant des traits sémantiques abstraits.

Une douzaine de lexies et propositions lexicales ont au moins un trait sémantique abstrait. Sinon, peu de lexies et propositions lexicales ont une majorité de traits sémantiques abstraits (« des miasmes » (sens 1 et 2), « (la foule) bruissante », « une élégance tapageuse », « (Il était) plein de reconnaissance pour la divinité qui l'avait ainsi favorisé »). Ce sont elles qui devraient poser principalement des soucis de compréhension et de construction de sens pour les apprenants mais est-ce toujours le cas ? Quel type de méthodologie expérimentale pouvons-nous alors élaborer pour observer ces phénomènes ?

2.2 Méthodologie d'observation des classes de langue

¹ Cf. PARTIE 1, Chapitre 1, 2.1.2.

² Cf. Annexe 5 : Analyse sémique des lexies

³ Cf. Annexe 4 : Classement des lexies selon leur degré de concrétude/d'abstraction

Le contexte didactique dans lequel nous nous situons est explicité par Defays & Deltour (2003 : 17). Leur vision rend compte de l'ensemble des moyens et techniques, mis en place par un enseignant, qui aident à l'acquisition de connaissances nouvelles en langue par un apprenant dans un contexte donné. C'est une représentation basée sur les traditionnelles questions « du Quittien » qui a conservé au fil des années toute sa clarté et son efficacité. Defays & Deltour (idem) conçoivent l'acquisition comme la finalité de tout apprentissage. Cette définition se retrouve notamment chez Martinez qui parle de « *l'appropriation, par un sujet donné, d'éléments nouveaux de tout ordre, parmi lesquels il faut discerner : les savoirs linguistiques (...); des compétences communicatives, ou savoir-faire*¹ » (1996 : 3-4). Aussi, lorsque nous évoquons les acquisitions lexicales, nous distinguons que l'apprenant identifie le mot, lui donne du sens, le retient en mémoire et est en mesure de le réutiliser en contexte. La réussite de ces étapes, dans le contexte que nous étudions, tient au bon déroulement des processus d'enseignement (méthodologies utilisées) et d'apprentissage (processus personnels, individuels) du matériel lexical (savoirs linguistiques spécifiques) visés par l'enseignement.

Pour observer ces étapes, nous avons mis en place un dispositif pouvant satisfaire les exigences de ces deux disciplines (français langue maternelle et français langue étrangère et seconde) dont les références théoriques sont historiquement et institutionnellement différentes mais dont l'objectif commun est de faire comprendre des textes littéraires et notamment faire retenir du lexique². La méthodologie d'observation se déroule en trois temps³ et permet de considérer la classe dans sa complexité, de la planification du cours à son déroulement jusqu'à son impact sur l'acquisition du lexique par les apprenants :

- Avant la première observation de classe : un questionnaire⁴ pour les apprenants leur demandant leur niveau en français et leur motivation pour la classe de français (10 minutes).
- Pendant les observations de classe : le recueil de données audio-visuelles (Soit une durée de 1h30 en moyenne pour l'explication d'un passage de *Bel-Ami* par enseignant).

¹ Définition provenant initialement de la didactique des langues étrangères mais qui peut s'appliquer à la didactique des langues maternelles.

² Cf. PARTIE 3, Chapitre 1, 1.1.

³ Cf. PARTIE 1, Chapitre 2, 2.1.

⁴ Cf. Annexe 6 : Questionnaire destiné aux apprenants

- Après les observations de classe : trois tests de connaissances¹ fournis aux apprenants (mesurant le degré de compréhension du lexique étudié dans les trois passages de *Bel-Ami* de Maupassant) (10-15 minutes par test) et un questionnaire² pour les enseignants décrivant une certaine métacognition de leurs pratiques enseignantes (avant, pendant et après le cours) (20-25 minutes par enseignant).

Le choix des classes observées est le résultat d'une enquête personnelle préliminaire dont nous ferons état³. Nous rendrons compte également des différents fonctionnements des séances de cours qui montrent la singularité de chaque leçon mais aussi des invariants qui définissent implicitement ou explicitement le déroulement d'une explication de texte littéraire⁴.

2.2.1 La méthodologie d'observation

La méthodologie d'observation des classes de langue a été pensée comme devant être la plus naturelle possible tout en essayant de contrôler un maximum de variables. Cet objectif n'a pas toujours été facile à atteindre. D'un côté, mettre une caméra dans une classe n'est pas un acte anodin, enregistrer tout ce qui s'y raconte avec un microphone numérique n'est pas non plus très naturel. Et d'un autre côté, transcrire des interventions se déroulant dans un certain brouhaha est délicat et modifier l'angle de la caméra (parce que l'enseignant s'est mis hors champ) doit être discret. Tout ces aléas sont intrinsèques à la classe et inévitables pour l'expérimentateur.

Et, nous avons voulu intégrer à notre étude tous les paramètres inhérents à une classe pour traduire sa multidimensionnalité. Nous sommes convaincue que nous ne pouvons pas comprendre ni analyser ce qui se passe réellement dans la classe sans en décrire les situations d'interaction dans lesquelles les discours sont énoncés. Notre

¹ Cf. Annexe 7 : Test de connaissances pour le 1^{er} passage de *Bel-Ami* ; Annexe 8 : Test de connaissances pour le 2^{ème} passage de *Bel-Ami* ; Annexe 9 : Test de connaissances pour le 3^{ème} passage de *Bel-Ami*

² Cf. Annexe 10 : Questionnaire destiné aux enseignants

³ Cf. PARTIE 1, Chapitre 2, 2.3.

⁴ Cf. PARTIE 1, Chapitre 2, 2.4.

choix s'est donc porté sur des observations effectives de classes dont l'analyse tente d'ancrer les éléments contextuels dans un réseau conceptuel d'actions conjointes (éléments souvent décrits mais présentés comme étant inarticulés entre eux, dans un arrière-plan figé) (Fillietaz, 2006).

Pour mieux comprendre et interpréter les discours interactionnels en contexte, des questionnaires ont pour objectif de confirmer ou infirmer ce qui est difficilement interprétable sur une vidéo : les représentations des enseignants et les raisons de leurs actions notamment. D'ailleurs, dans la préparation d'une classe de langue, penser à dire quelque chose ne signifie pas que l'on va le faire. La volonté discursive de l'enseignant peut se heurter aux demandes inattendues des apprenants en interaction. Ce qu'ils pensent (vouloir) faire ne correspond pas forcément à ce qu'ils font effectivement en classe, pour toutes sortes de raisons que nous expliciterons.

Ainsi, l'objectif de ce travail est de dégager des données discursives pour les analyser au regard du contexte dans lesquelles elles ont été énoncées. C'est donc dans une optique descriptiviste que nous nous inscrivons prioritairement. Au regard des théories extra-didactiques (Puren, 1999 : 135), c'est l'étude des enregistrements audio et vidéo des productions verbales, non-verbales (gestes, mimiques, etc.) et paraverbales (intonation, rythme de la parole, etc.) qui nous aidera à identifier les stratégies d'enseignement et d'apprentissage et les mécanismes de construction des interactions des locuteurs. L'apport des théories intra-didactiques (Puren, idem) participera également à rechercher les traces des méthodologies utilisées comme référence par les enseignants ou les caractéristiques des différents styles d'apprentissage des apprenants.

Il ne sera nullement question d'accompagner cette étude d'une visée purement normative (prescriptive ou évaluative) qui aurait pour conséquence de juger de l'efficacité des propos de l'enseignant de manière générale. Néanmoins, nous nous autoriserons à discuter des discours langagiers en interaction qui participent à l'apprentissage de vocabulaire par les apprenants afin de mieux comprendre et définir les pratiques des enseignants.

La classe est un espace plein d'imprévus et malgré une bonne volonté à essayer de contrôler toutes les variables, il y a toujours un événement à gérer sur le moment. Qu'ils aient été d'ordre technique, socio-économique ou simplement humain, l'expérimentation a été riche en imprévus et rebondissements.

Suite à des soucis de disponibilités, les caméras numériques ont dû être remplacées par des caméras VHS pour les classes de trois enseignants (GOU, LAZ & LEC). Ces dernières, de qualité inférieure, n'ont pas résisté aux séances de classes (principalement LEC & LAZ). Lors de la première séance de LEC, par exemple, la caméra qui se trouvait au fond de la classe n'a pas fonctionné. Elle s'est arrêtée au bout de 5 minutes de cours et n'a pas voulu redémarrer. Ayant vu le bouton rouge éteint, nous avons pris le relais et avons noté sur papier un maximum d'informations paraverbales et non-verbales durant toute la séance sur le comportement explicatif de l'enseignante.

Le problème s'est produit à nouveau lors de l'étude du troisième passage de *Bel-Ami*, toujours avec l'enseignante LEC. Mais cette fois-ci, c'est la caméra positionnée face aux apprenants qui s'est éteinte. Nous ne nous en sommes pas aperçue et n'avons pas pu pallier le problème. Il manque donc des données concernant les réactions paraverbales et non-verbales des apprenants de cette classe, données remplacées par quelques notes écrites.

Plus délicat encore à négocier, un mouvement national a pris de l'ampleur. Les expérimentations dans les classes de FLM (pour quatre enseignants : BRE, PLA, GAJ et MIC) se sont terminées juste avant que ce mouvement n'envahisse complètement l'hexagone. Malheureusement, les observations des classes de FLES n'ont pas eu lieu comme prévu car l'université de Toulouse II-Le Mirail a été fermée du 8 avril (début de la grève) au 15 mai environ (reprise de quelques cours). Les observations de classe de FLES ont donc eu lieu au mois de mai et l'effectif du début de l'année n'était plus le même. Une quarantaine d'apprenants auraient dû être présents lors des séances de cours (autant que dans les classes de lycée), mais les examens et les vacances d'été approchant, beaucoup n'ont pas pris la peine de venir en cours. D'autres sont repartis dans leur pays d'origine, l'examen de français n'étant pas obligatoire dans leur cursus universitaire. C'est alors une dizaine d'apprenants qui a été filmée dans les deux

classes de FLES, effectif comparable aux classes de collège observées. Les analyses des classes de FLES auraient dû être complétées par l'observation de deux autres enseignants pour qu'il y ait équité numérique entre le nombre de classes de FLES et le nombre de classes de FLM. Malheureusement, essuyant en début d'année deux échecs consécutifs auprès de deux enseignantes refusant d'être filmées, la grève n'a pas facilité notre recherche. Les enseignants de FLES furent injoignables à partir du mois d'avril, les secrétariats restant fermés et les apprenants totalement absents. Nous avons attendu patiemment l'achèvement de ce mouvement étudiant et lycéen, mais malheureusement la fin de l'année universitaire arriva à grands pas et aucun enseignant supplémentaire de FLES ne put participer à notre expérimentation. En outre, l'étude d'une œuvre littéraire ne se justifiait plus ni auprès des enseignants ni auprès des apprenants dont le programme avait été totalement perturbé. Les deux observations de classes tant souhaitées n'ont pas vu le jour.

Dans les classes de FLM, seul un enseignant fut directement touché par la grève : l'enseignant du lycée de Saint Sernin de Toulouse (LAZ)¹. Il n'a pas pu proposer, comme convenu, le test de compréhension (test de connaissances) une semaine après l'étude du troisième passage de *Bel-Ami*. La classe s'est retrouvée deux semaines plus tard pour répondre au questionnaire. Par conséquent, les résultats de ce test n'ont pas été pris en compte dans l'expérimentation. Considérant que ce problème n'est survenu qu'à la fin du protocole expérimental, c'est-à-dire à la suite de l'étude du troisième et dernier passage de l'œuvre, les données recueillies lors des séances précédentes n'ont pas été biaisées et ont été analysées.

Ainsi, les classes de FLM observées ont, en partie, échappé au mouvement social mais d'autres événements peuvent marquer l'enseignant et ses apprenants. Dans la classe de MIC, les apprenants sont assez « vivants » et participent énormément. On peut les qualifier par moment d'apprenants bruyants qu'il faut calmer à l'aide de retenues ou de punitions. Le brouhaha incessant enregistré par l'appareil vidéo montre bien que l'énergie de cette classe est souvent difficile à canaliser.

¹ La classe de LAZ a également été touchée par des problèmes techniques, une caméra ne fonctionnant pas lors de l'étude du troisième passage de *Bel-Ami*.

Pourtant, lors de la dernière séance d'observation, les apprenants sont rentrés très silencieusement dans la classe. L'enseignante est venue immédiatement à notre rencontre nous expliquant que le père d'un élève de la classe s'était suicidé la veille dans sa maison. L'enfant concerné n'était évidemment pas en cours. La classe en entier était très émue par cet événement. Certains pleuraient en silence au fond de la classe. D'autres ne trouvaient pas la force de participer au cours. L'enterrement avait lieu l'après-midi même et une cagnotte passait de rang en rang récoltant quelques sous pour l'achat de fleurs.

Malgré l'atmosphère pesante, MIC a décidé de finir l'étude du texte de *Bel-Ami*. Les apprenants sont restés silencieux, l'enseignante décrivant seule le texte. Au fur et à mesure, et à force de persuasion, quelques apprenants ont pris la parole. Evidemment, la classe n'était plus la même. Les événements extérieurs, qu'ils soient tragiques ou heureux, font partie intégrante de la classe. Nous (avec l'enseignante) avons estimé que le cours devait se dérouler le plus normalement possible pour que le chagrin de chacun ne prenne pas le dessus. En outre, les élèves avaient passé l'heure précédente à discuter de cet événement avec une autre enseignante et il était temps de reprendre le travail comme à l'accoutumée. Cette expérience douloureuse fut bénéfique pour notre travail car nous avons pu voir comment se comportait l'enseignante MIC lors d'interactions verbales mais aussi lors de longs monologues explicatifs.

2.2.1.1 Mise en place du dispositif d'observation

Pour observer des pratiques scolaires, il ne suffit pas de s'installer dans une classe et de filmer au moyen de matériel performant. Les participants doivent tous être d'accord pour laisser entrer un intrus dans un espace aussi clos que celui de la salle de cours. Il était difficile de dire directement aux enseignants que nous allions enregistrer les discours explicatifs qu'ils seraient amenés à produire. Cette annonce aurait influencé les participants aux expériences. Ils auraient notamment effectué un (auto-) contrôle sur leurs dires.

Pour pallier ce problème, nous avons dit aux enseignants que l'expérimentation portait sur l'analyse de la compréhension orale des apprenants. Ce qui n'est pas

totalelement faux puisqu'une évaluation sur la mémorisation est prévue dans le protocole expérimental. Pour ce faire, une caméra devait être placée face aux apprenants, dans une diagonale de la classe, à côté de l'enseignant. Mais pour que les apprenants ne se sentent pas non plus observés scrupuleusement, une caméra a été placée face à l'enseignant au fond de la classe, dans la diagonale opposée (ou dans l'axe de la première caméra en fonction des disponibilités spatiales de la classe).

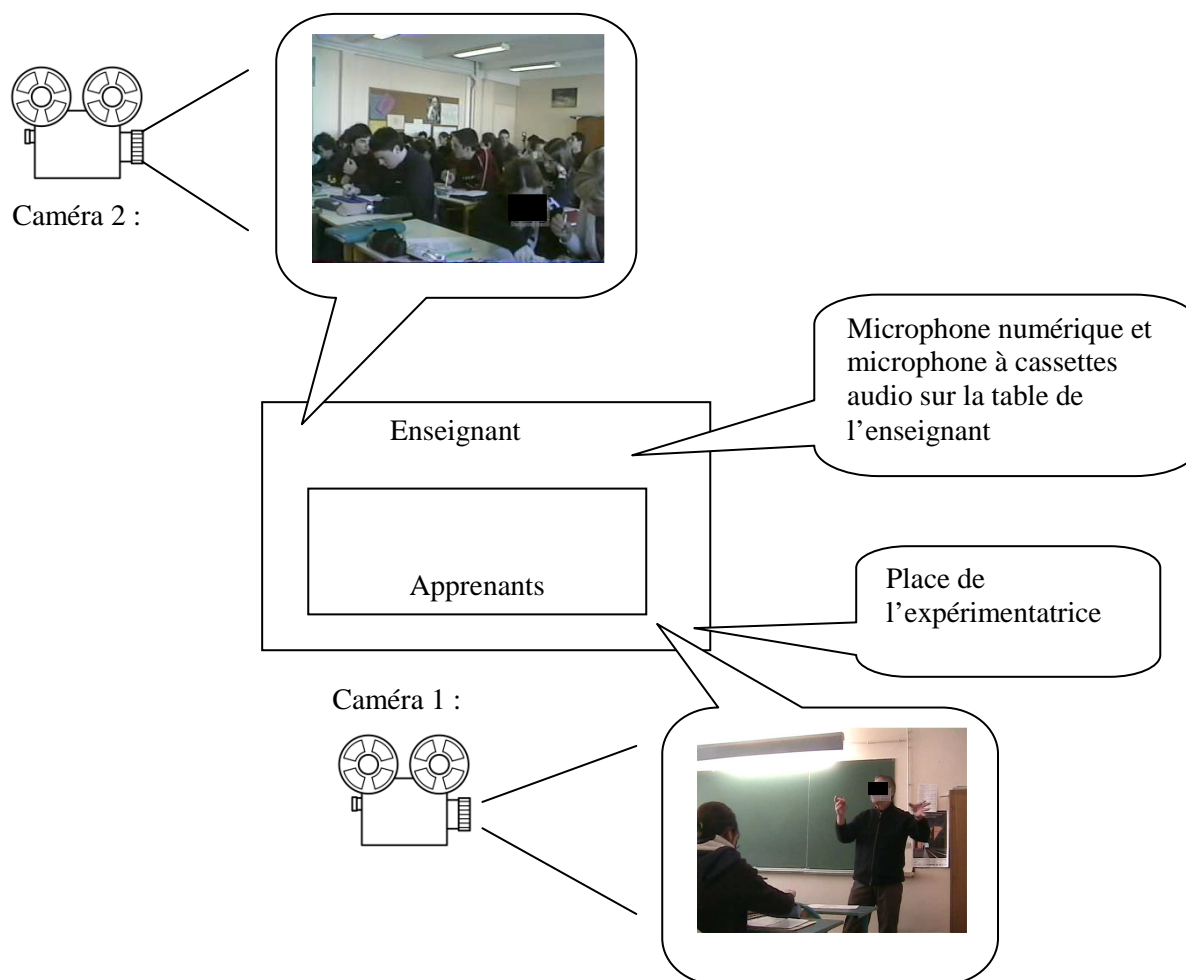


Figure 7: Organisation du dispositif de recueil des données dans les classes

Nous avons affirmé aux professeurs que cette deuxième caméra permettait de minimiser l'impact de la première. Ce propos était confirmé par notre attitude, dans le sens où nous observions sans cesse les apprenants tout en prenant des notes et dans le sens où nous ne regardions jamais directement ce que faisait l'enseignant. Ce comportement devait accentuer le fait que l'analyse portait effectivement et exclusivement sur les apprenants. Mais les enseignants ne sont pas dupes. Même s'il

n'a jamais été question d'analyser directement leur discours, la caméra placée au fond de la classe fonctionnait, un bouton rouge trahissant sa présence.

Cependant, comme nous regardions attentivement les apprenants et notions le moindre de leurs faits et gestes, l'impact de cette caméra était assez dérisoire. Les apprenants, de dos à l'expérimentatrice, n'ont vu que très rarement cette manœuvre. Curieux les 5 premières minutes, ils n'ont plus pensé à notre présence une fois le cours réellement engagé. En outre, les séances d'explication de texte ont toutes commencé par la lecture du premier passage de *Bel-Ami*, lecture effectuée par l'enseignant(e), par les apprenants volontaires ou non, à voix haute ou à voix basse. Ce temps de lecture a servi à faire oublier le dispositif d'observation. Les observations suivantes étaient devenues totalement banales, l'expérimentatrice n'intervenant jamais, l'enseignant ne la regardant pas et les apprenants reprenant leurs habitudes (interventions bruyantes, bavardages, etc.).

Ceci dit, l'étape préliminaire à une observation de classe avec matériel vidéo commence par une demande d'autorisation de filmer les apprenants et les enseignants. Le parcours est semé d'embûches et prend un temps considérable. Il faut d'abord prendre contact avec des enseignants qui acceptent d'être filmés, prévenir dans un second temps le proviseur de notre venue, venue officialisée par l'accord du rectorat du département. Après l'accord par principe du proviseur¹, le Recteur de l'Académie adresse un courrier demandant que toutes les dispositions soient prises pour garantir l'anonymat des apprenants. Une fois l'autorisation administrative² obtenue, les parents d'élèves sont informés de notre venue ; leur autorisation³ de filmer est le dernier obstacle⁴. Seuls trois enfants d'une même et seule classe n'ont pas pu être filmés (classe de BRE). Ils ont été mis « hors champ » de manière à conserver leur anonymat. Nous aurions cependant préféré pouvoir flouter ces élèves mais un des techniciens du Centre Audio-Visuel de l'université de Toulouse nous avait indiqué que la manœuvre serait complexe à mettre en place de part l'absence de logiciel disponible. Néanmoins, ces apprenants n'ont pas biaisé nos données car ils n'ont pas parlé durant

¹ Je remercie monsieur Dejardin de m'avoir guidée dans l'élaboration protocolaire de la lettre adressée aux parents d'élèves.

² Cf. Annexe 11 : Autorisation de filmer en Haute-Garonne

³ Cf. Annexe 12 : Autorisation des parents d'élèves de filmer leurs enfants

⁴ Les apprenants de FLES étaient tous majeurs et ont donné leur accord oral avant la première séance pour être filmés.

l'expérimentation et n'ont pas été sollicités par l'enseignant. Ce dernier nous a confié que ces élèves, amis et toujours côte à côte dans la classe, étaient de nature discrète et n'intervenaient jamais volontairement en classe. Ainsi, ils ne se sont pas sentis écartés outre mesure du reste des apprenants.

L'objet de notre venue dans ces classes de langue était, pour les enseignants, de pouvoir analyser la compréhension orale des apprenants. Pour obtenir un premier type d'informations, nous avons fourni aux enseignants un petit questionnaire à faire remplir par leurs apprenants. Ce formulaire¹, dont les questions ouvertes portaient sur le niveau de français des élèves, leur relation affective avec cette discipline et leur entrain à s'exprimer à l'oral, devait permettre de se faire une idée du type d'apprentissage et du niveau de motivation de chaque apprenant.

Ce questionnaire nous a servi principalement durant les observations de classe. Il a permis de distinguer les apprenants qui seraient susceptibles de beaucoup intervenir en classe des autres, ceux plus discrets que l'on doit solliciter. Une autre feuille circulait dans la classe avec un dessin représentant la disposition des tables et chaises. Chaque apprenant devait inscrire son prénom à la place qu'il occupait. En récupérant de manière ordonnée les questionnaires, nous avons pu faire correspondre les prénoms des formulaires et leur place dans la classe.

Ainsi, lors de la première observation de classe, nous savions qui des apprenants étaient susceptibles d'intervenir auprès de l'enseignant, de ceux qui resteraient réservés et attendraient la sollicitation du professeur. Ces informations précieuses ont permis de mieux comprendre la dynamique interactionnelle de la classe (le partage de la parole, les mouvements discursifs, etc.) au moment de l'observation, deuxième étape de notre protocole expérimental, que nous développerons précisément *infra*².

2.2.1.2 Support des expérimentations nécessaire au recueil des données

¹ Cf. Annexe 6 : Questionnaire destiné aux apprenants

² Cf. PARTIE 2, Chapitre 1 & 2.

Ainsi, l'idée première était-elle de rendre compte des interactions langagières explicatives des enseignants. Pour ce faire, la vidéo s'imposait mais elle ne fut pas notre unique procédé d'observation.

Le matériel utilisé

Le dispositif complexe comprenait deux caméras vidéo (qui ont été numériques pour les enseignants BRE, PLA, GAJ et MIC et VHS pour GOU, LEC et LAZ), et deux magnétophones (numérique et à bande).

Les caméras étaient placées à chaque coin de la pièce en diagonale (ou dans le même axe si les conditions spatiales ne permettaient pas le premier dispositif). Elles étaient chacune dans le champ de l'autre et avait l'avantage de balayer largement la pièce souvent exigüe. Nous n'avons pas toujours eu la possibilité de filmer la totalité des apprenants, la pièce ne permettant pas de disposer les caméras autrement. Il a été alors très important de noter qui des apprenants n'était pas filmé et des commentaires sur ces apprenants ont été consignés sur papier durant toute la séance¹ :

Classes de FLM :

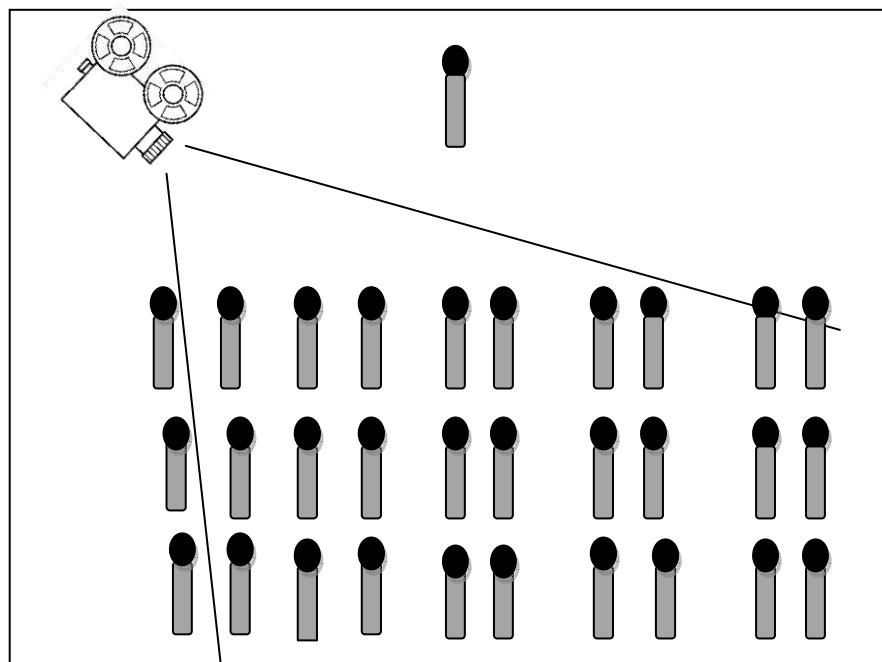


Figure 8: Disposition des classes en FLM et champ balayé par la caméra

¹ Au moment où nous installions la caméra qui filmait les apprenants, nous délimitions notre champ de vision. Celui-ci était consigné sur la feuille représentant le plan de la classe. Les apprenants hors champ faisaient l'objet d'une attention particulière de notre part afin de noter un maximum d'informations langagières, extralangagières et non-langagières.

Classes de FLES (sauf pour la dernière séance de LEC dont le cours s'est déroulé selon la disposition d'une classe de FLM) :

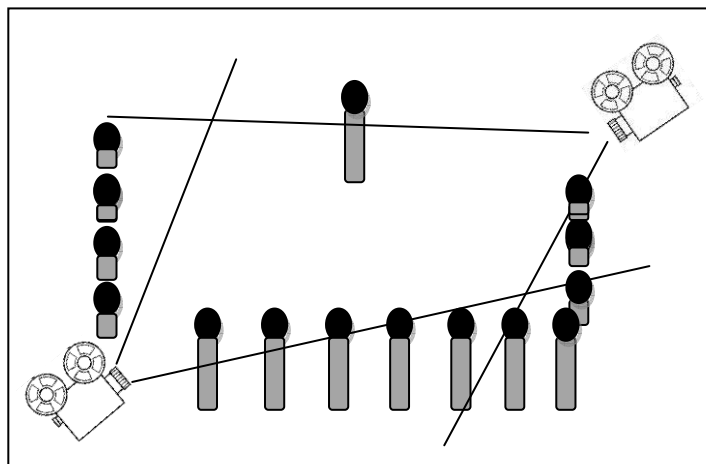


Figure 9: Disposition des classes de FLES et champ balayé par la caméra

Comme dit *supra*¹, les apprenants qui ne souhaitent pas être filmés ont été placés hors champ. Cette modification spatiale n'a pas bouleversé nos observations. Seule une classe a été concernée par cette précaution (classe de BRE). Les caméras ont ainsi filmé, et l'enseignant, et les apprenants en action. Nous nous trouvions au fond de la classe, à côté d'une caméra et notions tous les faits et gestes des apprenants. Les moments importants ont été notifiés sur papier, minute après minute, pour un repérage plus aisé des séquences explicatives une fois de retour au laboratoire. Les caméras ont permis de travailler sur les discours extralinguistiques des acteurs et de considérer les gestes, mimiques, dessins comme pouvant faire partie des procédés explicatifs.

Malheureusement, la caméra numérique utilisée pour filmer les enseignants de FLM, caméra de très bonne qualité, a été remplacée par une caméra VHS lors des observations des classes de FLES. Le résultat est bien moins net. Nous avons dû redoubler de vigilance pour noter tous les gestes et comportements de l'enseignant en plus de ceux des apprenants. Ceci dit, la tâche n'a pas été si difficile à accomplir grâce à la discipline et au calme des apprenants de FLES. Ils évitent de parler en même temps comme peuvent le faire les apprenants jeunes adultes de FLM. Il était toutefois très

¹ Cf. PARTIE 1, Chapitre 2, 2.1.1.

important de faire croire à l'enseignante que ces notifications ne la concernaient pas pour ne pas biaiser nos observations.

Le son enregistré par les caméras (numérique et VHS) n'était pas satisfaisant. Les interactions langagières et notamment les superpositions de discours ne facilitaient pas la reconnaissance des acteurs. Pour ne pas perdre une miette du discours de l'enseignant, deux magnétophones ont été installés sur la table du professeur. L'un prenant le relai de l'autre si une panne survenait. L'enregistrement numérique a donné de très bons résultats alors que le magnétophone à bande aurait été complexe à décrypter. Heureusement, le premier appareil resta opérationnel tout au long de ces cinq mois d'expérimentation.

Le transfert des données audio et vidéo

Le transfert des fichiers est une phase compliquée pour une non-initiée en informatique. Nous devions convertir les fichiers vidéo en fichier .mp3 pour qu'ils puissent être lisibles par deux ordinateurs (PC et MAC dans notre cas). Pour n'extraire que les moments explicatifs, il a fallu convertir à nouveau les fichiers en .mov afin qu'ils soient séquencés en petites unités par le programme Quick Time Player sur ordinateur Mac. L'avantage du .mov est qu'il est facilement convertible en .mpeg ou .wmv pour être lu sur un ordinateur PC avec Windows Media Player ou encore être intégré à un fichier Powerpoint. Dans ce lexique spécialisé, nous retiendrons qu'il est important de penser en amont à la façon de lire les fichiers vidéo sinon la robotique peut rapidement prendre le dessus. C'est ce qui s'est passé pour les vidéos VHS que nous pensions convertir de la même façon. Elles ont été converties en fichier .mp4 qui n'était plus convertible en .mov avec le programme que nous avions. Suite à ces déboires informatiques et une fois les solutions trouvées, toutes les séquences vidéo ont été précieusement sélectionnées, converties et conservées¹.

Les fichiers audio ont été plus faciles à convertir grâce au programme Audacity 1.3 Beta (téléchargeable gratuitement sur Internet). Le découpage des séquences et la retranscription des données ont été longs mais sûrs. Le programme a permis de

¹ Une version DVD des films de la caméra du fond de la classe a été offerte à chaque enseignant pour qu'il ait une trace de cette expérience.

retranscrire toutes les courbes intonatives et a calculé les pauses au dixième de seconde près. Le seul inconvénient est que les données ne peuvent pas être lues par un autre programme, ce qui ne nous a pas gênés outre mesure dans notre cas.

2.2.2 Organisation du dispositif d'observation

Nous avons ensuite procédé à la **collecte du corpus** qui s'est déroulée normalement (hors problèmes techniques déjà énoncés). Nous avons choisi d'observer les explications orales des enseignants, explications des lexies et propositions lexicales rencontrées dans des textes littéraires. Les interventions des enseignants ont porté sur l'explication de trois textes de *Bel-Ami* de Maupassant : l'incipit, une partie du chapitre 5 et l'excipit¹. Les enseignants observés ont tous eu pour consigne d'expliquer en classe les textes fournis. Et ces textes, choisis initialement par une enseignante (GAJ) et imposés aux autres enseignants, comprenaient des mots ou expressions difficiles. Nous avons porté notre attention sur une trentaine de lexies et propositions lexicales qui pourraient poser des problèmes de compréhension².

En revanche, **aucune consigne de travail n'a été imposée, excepté celle d'étudier les textes en classe**. Ainsi, aucune indication ne devait permettre à l'enseignant de deviner sur quels mots et expressions nous portions particulièrement notre attention. Chaque enseignant a, par conséquent, choisi seul les lexies ou propositions lexicales à expliquer en classe en fonction du niveau de ses apprenants, de leurs connaissances antérieures mais aussi des objectifs pédagogiques qu'il s'était fixés. Si le lexique n'était pas une priorité, il pouvait faire l'impasse sur un bon nombre d'explications lexicales, estimant que le contexte textuel suffirait à décoder le sens des mots. Sur 38h30 d'observations de classe, une centaine d'explications enseignantes a été relevée avec une répartition de 46% provenant des enseignantes de FLES contre 54% des enseignants de FLM (alors que les enseignantes de FLES étaient 2 contre 5 en FLM).

¹ Cf. Annexe 1 : Matériel expérimental : les trois textes de *Bel-Ami* de Maupassant

² Nous justifions notre choix dans la PARTIE 1, Chapitre 2, 2.4.1.

	Passages de <i>Bel-Ami</i> de Maupassant	Nb d'explications recueillies en classe
FLM, collège		
BRE 3h de cours	Passage 1	3
	Passage 2	5
	Passage 3	2
PLA 4h30 de cours	Passage 1	2
	Passage 2	2
	Passage 3	6
FLM, lycée		
GAJ 5h de cours	Passage 1	9
	Passage 2	2
	Passage 3	4
MIC 10h de cours	Passage 1	3
	Passage 2	6
	Passage 3	5
LAZ 11h de cours	Passage 1	3
	Passage 2	1
	Passage 3	4
FLES, université		
GOU 2h de cours	Passage 1	11
	Passage 2	8
	Passage 3	7
LEC 3h de cours	Passage 1	7
	Passage 2	2
	Passage 3	8

Tableau 5: Nombre d'explications recueillies lors des observations par enseignant et par texte

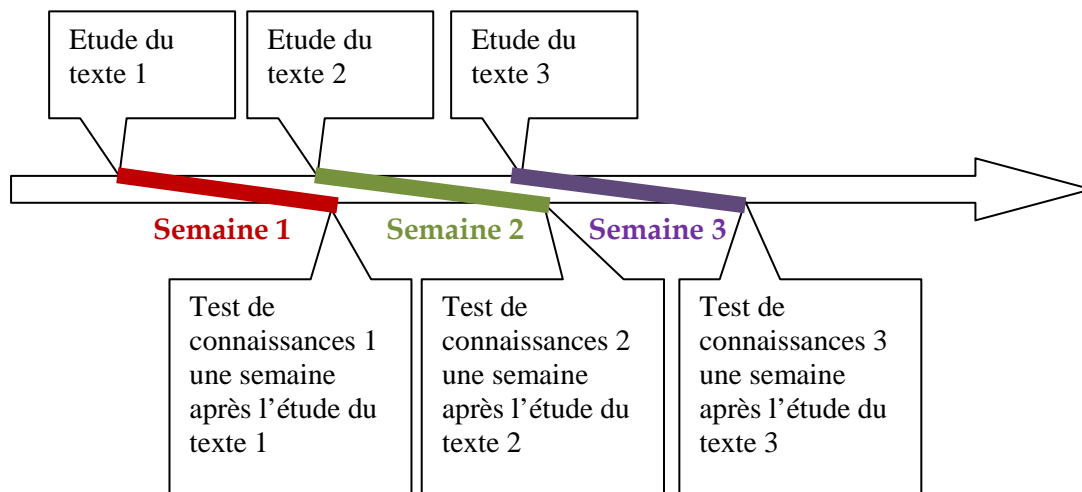
Une fois les observations de classes effectuées et l'étude des textes terminée, les apprenants ont été évalués sur leur degré de mémorisation du lexique contenu dans chaque passage de *Bel-Ami*. Appelé « **test de connaissances¹** », ce questionnaire demandait aux apprenants d'expliquer par écrit les lexies et propositions lexicales vues dans chaque texte étudié une semaine auparavant. Chaque test a été proposé une semaine, jour pour jour, après l'étude du texte en question (aux heures habituelles de cours).

Au total, ce sont donc trois tests qui ont été présentés aux apprenants, c'est-à-dire un pour chaque texte étudié en classe. Si deux textes avaient été vus ensemble, les tests étaient proposés en même temps. Les enseignants pouvaient s'organiser comme

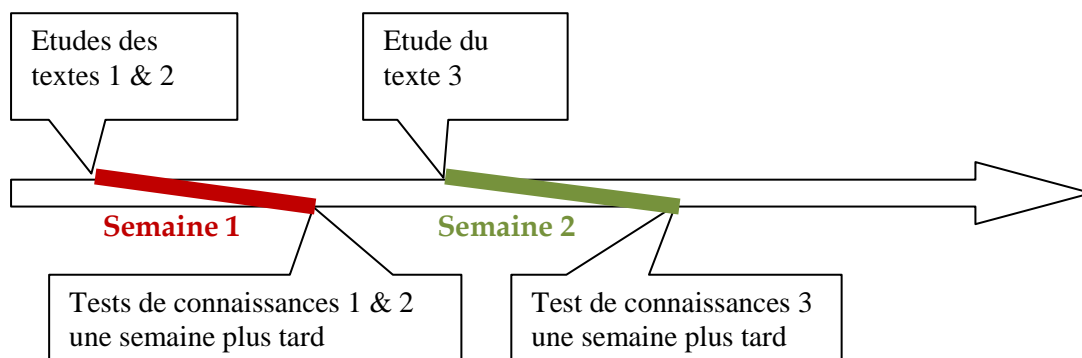
¹ Cf. Annexes 7, 8 & 9 : tests de connaissances pour les apprenants

ils le souhaitent. L'intérêt pour nous était de s'intégrer parfaitement dans la vie quotidienne de la classe et que l'étude de ces textes ne paraisse pas artificielle. Voici la manière dont ils ont réparti les études des textes et la présentation des questionnaires.

Procédure 1¹ (cas de BRE, PLA, MIC et GAJ) :



Procédure 2 (cas de LEC) :



Procédure 3 (cas de GOU) :

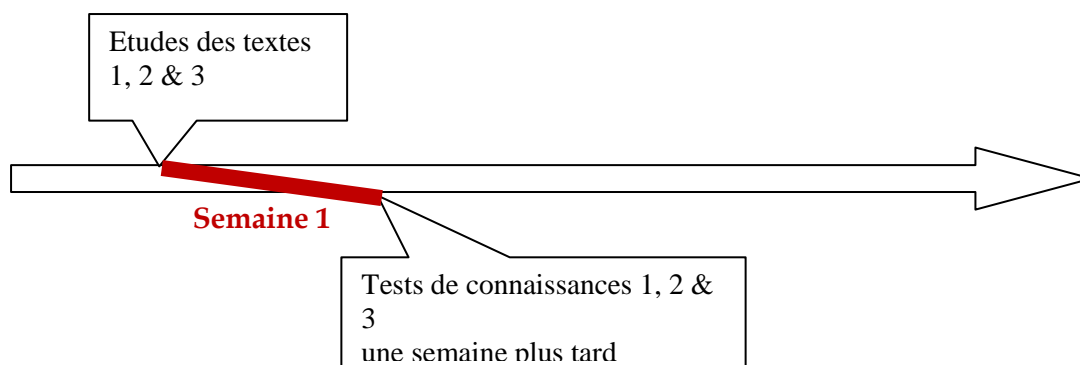


Figure 10: Organisation temporelle des études de textes en classe

¹ Le cas de LAZ n'est pas représenté ici. Il est identique à la procédure 1 sauf pour le test de connaissances 3 qui sera proposé 15 jours après l'étude du dernier passage de *Bel-Ami*.

Dans les classes de BRE, PLA, GAJ et MIC, nous pouvions nous attendre à ce que les apprenants comprennent à partir du texte 2 qu'ils auraient à remplir un questionnaire demandant d'expliquer du lexique et ce qui est encore plus probable pour le texte 3. Pourtant, d'après les discussions obtenues avec plusieurs apprenants de chaque classe, l'effet d'anticipation n'eut que peu d'incidences sur les résultats des tests. Les apprenants nous ont confié que le test n'était pas corrigé, ni évalué par leur enseignant et que, par conséquent, ils n'avaient aucune raison de prêter attention au lexique plutôt qu'à un autre paramètre du texte. En outre, les résultats des tests n'avaient aucune valeur institutionnelle. Ainsi, ils s'attendaient lors du test 3 à expliquer des mots mais n'avaient pas travaillé davantage cet aspect-là du texte en amont du test de connaissances. Et concernant GOU, compte tenu de la manière dont elle a étudié les textes, il n'y a eu aucune anticipation possible de la part de ses apprenants.

Nous pouvons, à partir du recueil de ces tests, déceler ce qui relève de la rétention du lexique de ce qui provient de la compréhension du lexique dans la mémoire à long terme (Baddeley, 1997). En effet, pour parler d'un terme, il faut l'avoir retenu. Alors que pour arriver à expliquer un terme, il faut nécessairement l'avoir compris (Mayes, 1986). Comprendre, c'est former une structure cohérente en mémoire, une représentation mentale susceptible d'être évoquée pour une utilisation ultérieure (Fayol & Gaonac'h, 2003). La différence est essentielle car les deux processus n'engendrent pas le même degré de mémorisation. Les réponses apportées à l'écrit par les apprenants peuvent aller de la répétition des énoncés explicatifs de l'enseignant à la définition/exemplification du terme (explication proposée différemment de celle de l'enseignant¹).

Alors, pour évaluer très correctement les apprenants, il aurait fallu idéalement faire passer des entretiens oraux avec chacun d'entre eux et leur demander d'expliquer tel ou tel mot. Cela aurait évité d'introduire l'écrit dans notre protocole car, les étudiants de FLM et de FLES ne sont pas égaux quant à l'aisance scripturale. Les natifs éprouvent moins de difficultés pour répondre à un questionnaire écrit que les apprenants de FLES. Malheureusement, pour des raisons techniques d'organisation

¹ Cf. PARTIE 3, Chapitre 1 pour une discussion plus approfondie de ces hypothèses.

temporelle et humaine, cela n'a pas pu être possible. En effet, plus de 140 apprenants ont participé à l'expérimentation. Proposer l'explication des mots de vocabulaire à l'oral seulement pour les FLES n'a pas pu se concrétiser, par manque de temps, l'année universitaire arrivant à sa fin.

Ceci dit, les apprenants de FLES étudient à l'université et l'écrit prend une place très importante dans leurs apprentissages. Toutes les disciplines apprises à l'université de Toulouse II-Le Mirail sont dispensées en français (hors cours de langue étrangère qui est enseignée dans la langue en question). Et la majorité des évaluations proposées est une interrogation écrite. Les étudiants ont certes des difficultés d'expression et de mises en forme mais toutes ces difficultés n'ont pas fait l'objet d'une évaluation de notre part. Si la réponse était sémantiquement adéquate à nos attentes, l'apprenant avait réussi à expliquer le mot. Il est à remarquer, à ce sujet, au regard des tests corrigés, que les étudiants étrangers font beaucoup moins de fautes d'orthographe que les apprenants de FLM. Même s'ils ne construisent pas de structures syntaxiques aussi complexes que les apprenants de FLM pour expliciter leurs idées, leur pensée est quand même très claire (ex : JUN : « *c'est un restaurant qui n'est pas de bon qualité mais est moins cher* » pour expliquer « une gargote à prix fixe »). Ils utilisent parfois des juxtapositions lexicales sans lien verbal qui n'altèrent en rien le sens qu'ils veulent donner au mot à expliquer (ex : SAB : « *soldat sur cheval* » pour l'explication d'« un hussard »).

En ce qui concerne l'évaluation des tests, nous avons effectué une analyse sémique des lexies et propositions lexicales sélectionnées qui nous a servi d'étalon. Les exemples suivants permettent de rendre compte de notre démarche :

Analyse sémique	Réponses d'apprenants	Evaluation
<u>Un fiacre :</u> /moyen de transport/ + /cheval/ + /location/	« voiture tirée par des chevaux destinée à transporter les bourgeois de l'époque, comme un taxi maintenant » « une voiture de l'époque, conduite par un cocher, avec des chevaux. C'étaient les taxis de l'époque » /moyen de transport/ + /cheval/ + /location/	3 sèmes sur 2 : 3 points
	« c'est une automobile, une voiture louée » /moyen de transport/ + /location/ « une voiture de l'époque, tirée par des chevaux » /moyen de transport/ + /cheval/	2 sèmes sur 3 : 2 points
	« une calèche, une voiture de l'époque » « un carrosse pour nobles » « une sorte de charrette » /moyen de transport/ + sème /cheval/ sous-entendu	2 sèmes sur 3 : 2 points
	« c'est une voiture » /moyen de transport/	1 sème sur 3 : 1 point
	« une victoire » « l'endroit d'une église » « l'endroit où on a béni quelqu'un » « un objet sacré » Aucune correspondance sémantique	0 sème sur 3 : 0 point

Tableau 6: Exemple d'évaluation et de notation des tests écrits des apprenants

Nous avons attribué un point pour chaque sème présent dans les réponses des apprenants et correspondant au sème relevé dans notre analyse sémique¹. En comptabilisant le nombre de points attribué à l'ensemble d'une explication écrite par les apprenants, nous avons attribué une valeur spécifique à la production des apprenants.

Aussi, notre objectif n'est pas d'obtenir des résultats purement statistiques traduisant la compréhension, mécompréhension ou incompréhension du lexique par l'ensemble de la classe car nous avons transformé la réponse de chaque apprenant en valeur. Nous sommes plutôt dans une analyse qualitative des informations recueillies comme pourrait le faire un enseignant dans sa classe. Il procède de la même manière dans sa classe afin de s'assurer que les éléments informationnels ont été retenus non seulement par l'ensemble de la classe (idée générale de compréhension ou non) mais aussi et surtout, par chaque apprenant. Les réponses obtenues lui fournissent des

¹ Cf. Annexe 5 : Analyse sémique des lexies

indications sur les dispositifs didactiques et pédagogiques à mettre en place dans les futures séances.

De plus, nous analysons les écrits des apprenants en vue de mieux identifier les processus d'élaboration du sens et de la construction des connaissances. Nous complétons alors cette analyse en mettant directement en rapport les réponses des apprenants avec l'intervention explicative de l'enseignant en interaction afin de savoir si le discours de l'enseignant influence ou non l'acquisition de connaissances. Ainsi, l'évaluation proposée tente d'identifier à quel point le discours de l'enseignant en interaction peut aider à la compréhension du lexique. Ceci dit, nous nous sommes autorisée à transformer les notations en pourcentage lorsque nous avons besoin d'identifier quantitativement les classes qui avaient majoritairement compris ou non l'explication de la lexie par l'enseignant.

Subséquemment, il ressort de ces questionnaires que les apprenants de FLES ont une plus grande retenue quand ils ne savent pas quelque chose. Ils n'osent pas répondre aux questions quand ils ne sont pas sûrs de leurs réponses. Cette remarque provient de discussions avec une enseignante de FLES et un apprenant. L'enseignante GOU, surprise par le peu de réponses obtenues, pense que les apprenants, en tant qu'adultes mais aussi en tant qu'étudiant à l'université, doivent assumer les propos qu'ils tiennent. Cette auto-évaluation (presque une censure) se retrouverait alors dans les tests recueillis. Un apprenant de FLES, qui faisait partie de cette classe d'observation, a confirmé cette hypothèse. Nous nous sommes ainsi rendue compte que les réponses obtenues étaient souvent justes et que leurs feuilles ne contenaient que peu d'erreurs sur les explications lexicales. En revanche, les apprenants de FLM ont tendance à écrire spontanément sans s'attarder véritablement sur la mise en forme des phrases et la vérification de l'orthographe. Nous reviendrons plus précisément sur cette remarque dans la troisième partie lors de l'analyse précise des réponses des apprenants aux tests de connaissances¹.

Une autre difficulté méthodologique est que ce test de connaissances demande expressément à l'apprenant d'expliquer des mots ou des expressions. Pourtant, recevoir une explication orale en classe ne veut pas dire que l'on est capable

¹ Cf. PARTIE 3, Chapitre 1.

d'expliquer à son tour ce qui a été dit. Cette compétence relève d'un apprentissage qui n'a pas été forcément proposé durant l'année scolaire et universitaire¹.

Dans le test, il ne s'agissait pas tant d'expliquer les mots par les apprenants que de savoir ce qu'ils en avaient réellement retenus. Ainsi, la consigne des tests peut se traduire tout simplement par : « Qu'avez-vous retenu de ce mot ? ». C'est alors un exercice qu'ils ont l'habitude d'exécuter. C'est d'ailleurs ce que les apprenants ont compris de la tâche à accomplir (remarque formulée après plusieurs discussions avec des apprenants FLES et FLM). Nous ne voulions pas donner des questions-types « Quelle est la signification de ce mot ? De cette expression ? Qu'avez-vous compris de ce mot ? » pour ne pas imposer des formes syntaxiques relevant de la définition. Néanmoins, à première vue, les énoncés des apprenants semblent montrer une certaine tendance à utiliser la définition pour expliquer, comme si cette forme textuelle était pour eux la seule façon d'expliquer. Mais cette tendance semble induite par les discours explicatifs des enseignants comme nous le verrons *in infra*².

Les réponses proposées par les apprenants à ces tests de connaissances rendent compte de stratégies d'apprentissage pour comprendre (découpage morphosémantique, rappel de connaissances antérieures, etc.) et du fonctionnement cognitif pour mémoriser (niveau de rétention dans la mémoire à long terme, etc.). Ainsi, les tests autorisent la mise en concordance des productions discursives des enseignants lors des cours avec ce qu'il reste des explications discursives dans la mémoire des apprenants. Il n'est donc pas uniquement question d'une analyse interactionnelle d'informations langagières proposées par les enseignants mais aussi de l'étude de l'impact mémoriel de l'explication du lexique de l'enseignant chez les apprenants. Ces derniers étant au centre de « l'apprentissage-enseignement » de la langue (pour reprendre l'expression de Dat, 2006).

D'un autre côté, nous souhaitons sonder les **représentations des enseignants sur leurs pratiques** car il était intéressant de confronter les visions des enseignants de FLES et celles des enseignants de FLM pour savoir s'ils mettaient les mêmes mots derrière les (mêmes ?) pratiques. Ainsi, une fois les observations effectuées et les

¹ Cf. PARTIE 1, Chapitre 1, 1.1.2.1.

² Cf. PARTIE 2, Chapitre 2, 2.1.2.

questionnaires complétés par les apprenants dans sa classe, l'enseignant recevait un **formulaire**¹ décomposé en quatre parties, comprenant des questions ouvertes, semi-ouvertes et fermées. Ces types de questions autorisaient l'enseignant à dire ce qu'il voulait sans contrôle aucun, mais aussi à diriger sa pensée vers des notions plus précises, des problématiques sur lesquelles nous attirions son attention.

La première partie du questionnaire a pour objectif de repositionner l'enseignant dans sa classe, par rapport à ce qui s'est passé lors des explications des trois textes de *Bel-Ami* mais aussi à dégager leurs représentations sur des notions essentielles de la didactique.

1. **Quelles sont vos impressions générales sur ces 3 séances ?**
2. **Pour vous, quelles sont les connaissances principales acquises lors de ces classes de français ?**
3. **Quels sont les objectifs d'enseignement atteints conformément aux directives de l'Éducation Nationale² ?**
4. **Pour vous, « enseigner » c'est : (notez de 1 à 11 par ordre d'importance)**
5. **Selon vous, l'apprentissage, est ... (cochez deux cases au maximum)**

Les trois premières questions, ouvertes et très générales, servent d'introduction aux questions futures. La première a pour objectif de remettre en situation notre acteur pédagogique. Les deuxième et troisième questions se positionnent par rapport aux connaissances acquises lors de l'étude des trois textes et demandent si les objectifs d'apprentissage atteints sont en accord avec les recommandations et directives du Ministère de l'Éducation Nationale (désormais MEN) (Bulletins officiels, 1997 ; 2001 ; 2002 ; 2004). Cette entrée en matière a pour but de redonner de l'importance au rôle de l'enseignant et de le resituer dans un contexte institutionnel. Les questions permettent ainsi d'attribuer du sens au travail de l'enseignant et s'inscrivent dans une vision globale de compréhension de leurs pratiques. Les enseignantes de FLES ne peuvent pas répondre à cette question car elles ne sont pas concernées par les instructions officielles du MEN.

¹ Cf. Annexe 10 : Questionnaire destiné aux enseignants

² Pas de réponse obtenue par les enseignantes de FLES qui dépendent du Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche.

Les quatrième et cinquième questions, nous informent sur la conception des enseignants à propos de l'enseignement et de l'apprentissage. Les propositions sont diverses et variées et elles se scindent en deux grands groupes méthodologiques. Certaines réponses relèvent plutôt de la DFLM, les autres sont propres aux méthodologies FLES. L'objectif est de vérifier que les enseignants de chaque discipline adhèrent à leurs positions méthodologiques respectives et de confirmer également que la formation théorique reçue influence en partie ou en totalité les représentations des enseignants. Les premiers résultats donnent des indications surprenantes quant à l'hypothèse d'une dichotomie opérée entre les deux champs disciplinaires¹. Les frontières semblent nettement plus floues qu'elles n'y paraissent. Et l'expérience paraît être aussi un élément plus influent que la formation théorique reçue.

La seconde partie du questionnaire s'organise autour de la thématique préparation/déroulement des séances. Nous voulons mesurer l'impact de la préparation de l'enseignant durant le déroulement du cours. Nous avons alors avancé l'hypothèse que tous les enseignants avaient préparé en amont les explications de texte. Ils nous l'ont confirmé oralement. De fait, une première question (question numéro six) demande **quels types de documents l'enseignant a utilisés pour ses préparations de cours** (préparation de cours déjà utilisée ou non, préparée avec des collègues ou non, avec des manuels scolaires pour apprenants ou pour enseignants, des livres d'analyse textuelle, des dictionnaires, Internet, etc.). Nous rappelons que nous n'avons pas demandé aux enseignants d'expliquer précisément tel ou tel mot en classe. En ayant ces informations, nous pouvons mieux interpréter les discours des enseignants. Certaines paroles correspondent à des idées avancées par les dictionnaires, les manuels ou rendent compte de conceptions particulières d'analyses (par exemple : interprétation littéraire *versus* linguistique textuelle) et se retrouvent en classe telles quelles ou modifiées. Nous pouvons ainsi juger de l'importance de ces supports dans la préparation et le déroulement des séances de cours.

La question numéro sept est un tableau à remplir. Nous avons sélectionné une trentaine de mots, expressions ou portions de phrases jugées difficiles à comprendre et nécessaires à expliquer en classe (dont nous donnerons le détail *infra*²) présents dans

¹ Cf. PARTIE 1, Chapitre 2, 2.3.1.3.

² Cf. PARTIE 1, Chapitre 2, 2.4.

les trois passages de *Bel-Ami* de Maupassant. **L'enseignant doit dire pour chaque mot s'il a prévu au cours de sa préparation d'expliquer le terme ou s'il estime que la lexie est connue des apprenants** et donc qu'un discours explicatif en interaction ne s'impose pas. La colonne suivante exige de l'enseignant de renseigner pour chaque mot, encore une fois, s'il a été expliqué en classe comme prévu dans la préparation, ou s'il a été expliqué différemment par rapport à la préparation, ou encore s'il n'a pas été expliqué pour *x* raisons. En comparant les mots expliqués *in medias res* des mots préparés en amont du cours, nous avons discriminé ce qui relève, et de la didactique, et de la pédagogie dans le discours de chaque enseignant.

Pour définir ce que nous entendons par didactique et pédagogique, nous utiliserons la formulation de Marguerite Altet, reprise par Mialaret (2004) : « *La pédagogie porte sur le niveau de l'articulation du processus enseignement-apprentissage au niveau de la relation fonctionnelle enseignants-élèves et de l'action en situation ; la didactique porte sur l'articulation du processus enseignement-apprentissage au niveau de la structuration du savoir et de son appropriation par l'apprenant* ». Ainsi, la didactique concerne la transposition des théories scientifiques et des concepts théoriques qui inspirent les méthodes et la pédagogie s'attache à analyser les méthodes dans leur application en classe, à observer les pratiques effectives où se mettent en œuvre les technologies disponibles (Cuq & Gruca, 2005 ; Defays, 2003). Le travail de préparation des discours explicatifs en amont du cours relève de la didactique, alors que la mise en application de ce qui a été préparé avant le cours ou encore le travail instinctif de co-construction d'un discours explicatif en contexte interactionnel relève de la pédagogie.

Ce tableau (Annexe 10) montre en somme si les enseignants attirent une attention particulière sur l'explication de lexies lors d'une analyse de texte, s'ils prévoient d'en expliquer beaucoup ou non et enfin s'ils en expliquent réellement beaucoup ou non. En effet, entre le fait de « vouloir » expliquer et d'expliquer « réellement », il peut y avoir de grandes variations pour toutes sortes de raisons (Maubant & al., 2003). Ce tableau nous fournit une information supplémentaire capitale. Il nous permet de comprendre ce qu'un enseignant entend par explication. GAJ, lors du remplissage de ce questionnaire a émis des remarques en disant qu'elle avait donné des informations, des indications sur une lexie particulière mais pas des explications à proprement parlé, comme si pour une explication, le discours se devait

d'être plus insistant que pour une information et comme si l'enseignante devait à tout prix vérifier le niveau de compréhension des apprenants pour une explication.

Ainsi les enseignants opèrent une différenciation entre ce qu'ils estiment être une explication et ce qui relève d'une simple information. D'après notre relevé, GAJ n'a pas expliqué « des polissonneries », pourtant elle estime avoir fourni une explication. GOU pensait ne pas avoir expliqué « de boni », néanmoins nous avons relevé un discours explicatif de sa part, explication certes rapide (2 secondes) mais explication quand même. A l'inverse alors, un discours conséquent consacré à une lexie fait-elle d'elle une lexie expliquée ? La question reste en suspens car notre formulaire ne permet pas d'y répondre de manière significative.

Les questions suivantes (huit et neuf) demandent aux enseignants d'**expliquer précisément avec quels supports (connaissances personnelles, manuel scolaire, dictionnaire, anciennes préparations, autre) ils expliquent** « une étuve » et « des miasmes ». Ces deux mots ne faisant pas partie d'un lexique courant ni familier, les enseignants peuvent utiliser un ou plusieurs supports comme aide à l'élaboration des explications. Il s'agit ainsi de préciser la question numéro six qui est assez globale.

La troisième partie concerne le déroulement de la classe et inclut des questions sur le comportement des apprenants. Non habitués à être observés par une caméra et une expérimentatrice, les apprenants peuvent avoir eu des comportements peu naturels et de ce fait, l'enseignant a ressenti cette différence. Son comportement langagier a même pu en pâtir. La question numéro dix interroge l'enseignant sur un **éventuel changement de comportement des apprenants tout au long de l'expérimentation et des explications de textes**. En ayant une classe qui participe de plus en plus ou en ayant des apprenants qui notent de plus en plus sur leur cahier, le comportement explicatif de l'enseignant peut évoluer au fil du (des) cours.

La question numéro onze comprend un tableau à remplir. L'enseignant doit dire **s'il pense que les lexies et propositions lexicales dans les textes ont été comprises par la majorité des apprenants** (qu'elles aient été expliquées ou non). Il s'agit de définir le degré de compréhension des apprenants par les enseignants une fois les textes étudiés. Nous partons du principe que l'on ne comprend pas forcément tout

le vocabulaire vu en classe surtout lorsqu'il ne s'agit pas d'une leçon spécifique sur le lexique. Et cette idée est partagée par l'ensemble des enseignants qui ont la même vision de la problématique. Les enseignants ont répondu très honnêtement à cette question, approuvant parfois qu'un terme n'a pas forcément été bien compris par l'ensemble de la classe.

La question numéro douze demande aux enseignants si **le programme prévu antérieurement à la leçon a été réellement effectué**. Si la réponse est négative, les enseignants doivent noter ce qui a différé par rapport à leur préparation, texte par texte. Ainsi, nous pouvons avoir une vue d'ensemble de ce qui a pu poser des problèmes d'organisation durant la séance et pourquoi.

Les questions numéro treize et quatorze ne rendent pas compte du déroulement des séances mais plutôt des pratiques pédagogiques de l'enseignant au quotidien lors d'explications de lexique d'une part, et de leur conception didactique de l'explication d'autre part. Elles sont insérées à cet endroit pour se fondre dans la masse des questions posées, de manière à ne pas être perçues trop personnelles. L'enseignant dit avec **quelle fréquence il utilise telle ou telle pratique pédagogique pour expliquer** : est-ce en utilisant ses propres connaissances ou à l'aide d'un dictionnaire ? En se servant du contexte textuel ? Culturel ou historique ? En apportant d'autres supports tels que des images ? En utilisant des techniques paraverbales, non-verbales ? Etc. Ainsi, nous pouvons mieux comprendre comment l'enseignant agit en classe pour arriver à la bonne compréhension de connaissances nouvelles. Nous pouvons aussi comparer les pratiques pédagogiques de l'enseignant avec son comportement langagier lors des observations de classe.

La question quatorze interroge plus précisément les enseignants sur ce qui est primordial dans le rôle d'un enseignant. Cette question, assez vaste, amène à des réponses présélectionnées qui insèrent la thématique de l'explication. Les enseignants répondent alors à la question plus explicite : « **Comment j'explique pour être le plus efficace possible ?** ». Il est ainsi envisagé de définir précisément ce qu'est un discours explicatif pour chaque enseignant et comment il l'exécute en classe.

La dernière partie du questionnaire rassemble des **informations personnelles sur les enseignants** (diplôme, nombre d'années d'expérience, spécialité autre que le français, etc.). En somme, nous pouvons savoir si la population d'enseignants est représentative de l'ensemble des enseignants de FLM et de FLES. La toute dernière question est une question conclusive générale qui demande aux enseignants s'ils ont d'autres remarques à apporter sur l'étude des trois textes ou sur leur collaboration dans ce travail d'observation. Elle permet de faire le point et de laisser l'enseignant s'exprimer librement sur ce qu'il a pu ressentir tout au long des observations ou du questionnaire.

Les enseignants ont consacré 20 à 25 minutes pour répondre à l'ensemble des questions posées. Sous formes de feuilles volantes, le questionnaire fait la lumière sur leurs représentations des (de leurs) pratiques enseignantes, sur leur conception d'une explication en classe, sur la façon de la préparer, de la mettre en œuvre, et sur ce qui est fait réellement en classe. Il est question aussi de rendre compte du degré de compréhension des apprenants par les enseignants. Mis en corrélation avec les discours enseignants observés, le questionnaire répond à de nombreuses interrogations personnelles et singulières. C'est pour cela que nous traiterons ces données directement en relation avec les discours explicatifs des enseignants en interaction et les intégrons tout au long de cette étude. Elles nous donnent la possibilité d'apporter des réponses justes et non uniquement des interprétations à nos interrogations. Nous ne doutons pas un seul instant que ce questionnaire aurait pu être amélioré. Il n'est, en aucun cas, exhaustif. Cependant, l'écrit a permis aux enseignants de laisser libre cours à leur pensée sans que l'expérimentatrice juge immédiatement (comme à l'oral) leurs pratiques didactiques et pédagogiques. Les réponses ont toujours été spontanées et aucun enseignant n'est revenu en arrière dans le questionnaire pour se corriger. Ils ont joué le jeu de la spontanéité.

2.3. Présentation des participants des classes de langue

2.3.1. Les enseignants de FLM et de FLES

Les enseignants choisis pour participer à notre expérimentation ont été sélectionnés sur deux critères essentiels : les professeurs sont tous d'origine française et ils ont suffisamment d'ancienneté ou de formation dans leur métier pour être en mesure d'avoir un discours sur leurs pratiques, de sorte que ces enseignants nous apparaissent comme étant représentatifs du personnel d'enseignement employé dans et hors fonction publique du Ministère de l'Éducation Nationale et du Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche. Ces hommes et femmes ont des cursus scolaires et universitaires spécifiques, des expériences propres et des manières singulières de concevoir l'enseignement-apprentissage du français. Cependant, les enseignants de FLM et de FLES n'ont pas les mêmes publics, et les objectifs pédagogiques (linguistiques, communicatifs, culturels, etc.) diffèrent en fonction des instructions officielles (pour les FLM) et des recommandations des équipes pédagogiques universitaires (pour les FLES). Pourtant, l'objectif commun reste l'enseignement de connaissances sur le français en langue française.

Ces personnes sont en début, milieu ou fin de carrière, fonctionnaires, vacataires ou maître auxiliaire. Elles ont des représentations précises de ce que doit être un enseignant, un enseignement de langue française et de la façon dont l'apprentissage peut être co-construit en classe. Leurs représentations personnelles sur l'acquisition de connaissances par les apprenants se retrouvent également dans leurs discours pédagogiques et les stratégies d'enseignement mises en place par chacun des acteurs et précisent leurs objectifs à atteindre. On peut s'attendre à observer de multiples techniques explicatives, tant les personnalités et les parcours universitaire et professionnel de chacun divergent. C'est la raison pour laquelle nous avons choisi de présenter séparément les enseignants de FLM et de FLES.

2.3.1.1. Les enseignants de FLM

Le groupe de participants-enseignants de FLM se compose de deux enseignants de collège (niveau 3^{ème}) et deux enseignants de lycée d'enseignement général (2^{nde}). Leurs parcours universitaire et professionnel sont résumés dans le tableau ci-dessous :

Nom de l'enseignant	PLA	BRE	MIC	GAJ
Sexe	Homme	Homme	Femme	Femme
Age approximatif	55 ans	54 ans	38 ans	26 ans
Institution d'appartenance	Collège Vasconie, Miélan ¹ (Gers) Classe de 3 ^{ème}	Collège Vasconie, Miélan (Gers) Classe de 3 ^{ème}	Lycée général de Pardailhan, Auch ² (Gers) 2 ^{nde} générale	Lycée général de Pardailhan, Auch (Gers) 2 ^{nde} générale
Niveau du diplôme le plus élevé	Licence Lettres Modernes	Maîtrise Lettres Classiques	Licence Lettres Classiques	Licence Lettres Modernes
Spécialisation	Arts plastiques	Latin/grec	Latin/grec	Ø
Formation pédagogique	École normale	École normale	Sans formation pédagogique	IUFM
Statut d'emploi	Enseignant titulaire second degré	Enseignant titulaire second degré	Maître auxiliaire, enseignante non-titulaire	Enseignant titulaire second degré
Années d'enseignement en FLM	35 ans	34 ans	10 ans	4 ans ³
Années d'enseignement au total	35 ans	34 ans	14 ans	4 ans
Ancienneté au sein d'institutions d'enseignement	Fin carrière	Fin carrière	Milieu carrière	Début carrière ⁴

Tableau 7: Description des enseignants de FLM

Nous avons aussi observé un enseignant de Lettres Modernes au Lycée de Saint Sernin à Toulouse (LAZ, classe de 2^{nde}) mais suite à des contretemps dus aux grèves contre le CPE⁵, le protocole expérimental n'a pas pu se dérouler entièrement dans de bonnes conditions. Comme nous l'avons dit précédemment⁶, nous avons écarté volontairement les résultats obtenus lors du troisième test de connaissances.

¹ Miélan est un petit village d'environ 1000 habitants en milieu rural.

² Avec 23500 habitants, la ville d'Auch, chef lieu du Gers, est considérée comme une zone urbaine.

³ Dans ces quatre années est comptée l'année de stage obligatoire pour les capétiens, année durant laquelle les enseignants-étudiants reçoivent une formation pédagogique et donnent des cours en école.

⁴ Nous estimons que cette enseignante démarre sa carrière au regard des trois autres enseignants qui ont plus d'une dizaine d'années d'expérience.

⁵ Contrat Première Embauche.

⁶ Cf. PARTIE 1, Chapitre 2, 2.2.1.

Cependant, les observations de classe de LAZ seront tout de même analysées car elles n'ont pas subi de perturbations particulières. Voici son profil :

Nom de l'enseignant	LAZ
Sexe	Homme
Age approximatif	45 ans
Institution d'appartenance	Lycée Saint Sernin, Toulouse (Haute-Garonne) Classe de 2 ^{nde} générale
Niveau du diplôme le plus élevé	Licence Lettres Modernes
Spécialisation	Mention FLE, travail sur l'image
Formation pédagogique	IUFM
Statut d'emploi	Enseignant titulaire, premier et second degré
Années d'enseignement en FLM	10 ans
Années d'enseignement au total	26 ans (instituteur auparavant)
Ancienneté au sein d'institutions d'enseignement	Milieu carrière

Tableau 8: Description de l'enseignant LAZ

Les enseignants peuvent être titulaires ou non de l'Education Nationale. Titulaires, ils ont reçu un enseignement pédagogique délivré par les Ecoles Normales (auparavant) ou par les IUFM (actuellement). Mais il est possible d'être enseignant du secondaire sans jamais avoir reçu de formation didactique. C'est le cas de MIC qui a commencé sa carrière en effectuant des remplacements et qui n'a jamais obtenu le CAPES interne¹. Elle a acquis le titre de maitre auxiliaire et aurait dû, après un certain nombre d'années en tant que remplaçante, être titularisée.

Le programme de la formation pédagogique des enseignants ayant changé au fil des ans pour répondre aux besoins évolutifs des apprenants, nous estimons que l'enseignement pédagogique reçu par BRE et PLA n'aura pas la même incidence que chez GAJ ou LAZ. Leurs formations didactiques se référaient à des modèles d'enseignement-apprentissage différents de ceux faisant l'objet de formations plus récentes.

¹ Après un certain nombre d'années d'enseignement dans le secondaire, un maitre auxiliaire peut demander à passer le CAPES interne afin de titulariser sa situation.

Nous regarderons également si la formation à une spécialisation (arts plastiques, latin/grec, FLE et travail de l'image) a des incidences sur la manière d'aborder une leçon de français. Les cours pourraient être émaillés de procédés explicatifs empruntés à d'autres disciplines (nous pensons notamment à la projection de scènes et tableaux comme cela est courant en arts plastiques)¹.

2.3.1.2. Les enseignants de FLES

Nous aurions souhaité une équité entre le nombre d'enseignants de FLM et celui de FLES. Mais cela n'a pas pu être possible pour les raisons évoquées *supra*². Entre les enseignantes qui n'ont pas accepté d'être filmées, les enseignants difficilement joignables et la fin de l'année universitaire se profilant, seules deux enseignantes ont pu être filmées sans trop de difficultés. Il fallait aussi se rendre à l'évidence. Les classes de niveau avancé ne sont pas très nombreuses et seules l'université de Toulouse II-Le Mirail et l'Institut Catholique de Toulouse en comptent au moins une. Les autres institutions proposent des cours de FLES mais à des niveaux plus faibles et optent pour un enseignement communicationnel de la langue où des cours purement littéraires sont anecdotiques. Nous avons dû nous contenter de l'observation de deux enseignantes³, que nous découvrons de la manière suivante :

¹ Cf. PARTIE 3, Chapitre 2, 2.2.1.

² Cf. PARTIE 1, Chapitre 2, 2.2.1.

³ Qu'elles soient ici sincèrement remerciées d'avoir collaboré à notre étude.

Nom de l'enseignant	GOU	LEC
Sexe	Femme	Femme
Age approximatif	50 ans	28 ans
Institution d'appartenance	Université Toulouse II le Mirail	Université Toulouse II le Mirail
Niveau du diplôme le plus élevé	DEA linguistique appliquée	Maîtrise FLE
Cursus précédent	Lettres Modernes, FLE	Licence Lettres Modernes mention FLE
Formation pédagogique	Ecole Normale	Formation FLE
Années d'enseignement en FLE	16 ans	5 ans
Années d'enseignement au total	30 ans	5 ans
Emploi précédent	Institutrice à l'étranger	Ø
Ancienneté au sein d'institutions d'enseignement	Milieu carrière en FLE, fin de carrière en tant qu'enseignante	Début carrière

Tableau 9: Description des enseignantes de FLES

Le cursus universitaire de ces enseignantes comprend une formation à l'enseignement du FLES¹. Et la particularité principale de ces professeurs de FLES à l'université est qu'ils occupent un emploi secondaire en tant que vacataire. GOU et LEC travaillent, toutes les deux, dans des écoles de langues privées où elles dispensent la majorité de leurs heures de cours.

Dans le cas de GOU, qui était institutrice à l'étranger, cette dernière est revenue en France et a repris ces études pour obtenir un DEA de linguistique. Elle a perdu son statut de fonctionnaire en optant pour un emploi plus instable mais plus intéressant à son goût. On peut dire également que cette personne est en fin de carrière si l'on considère toutes ses années d'enseignement mais qu'elle est en milieu de carrière dans le domaine du FLES. Elle s'oppose à LEC qui est en début de carrière et qui se rapproche clairement du profil de GAJ. Nous pensons que les représentations qu'elles ont d'un enseignement de langue s'effectueront à partir des modèles qu'elles auront eus durant leur formation pédagogique. C'est ce que nous allons décrire à présent.

¹ Ce qui n'est pas toujours le cas. Le cursus n'étant pas obligatoire pour occuper un poste d'enseignante de français langue étrangère, il n'est que fortement recommandé.

2.3.1.3. Approches méthodologiques des enseignants de FLM et de FLES pour l'étude de Bel-Ami

Un des objectifs de notre travail est d'obtenir un discours sur la pratique des enseignants observés (Bressoux, 1994, in Maubant & al., 2005 : 62) en complément de l'observation de cette pratique (Bressoux, 2001, in Maubant & al., 2005 : 62). L'enseignant a une idée de ce qu'il doit faire en classe et comment il doit procéder pour aider l'apprenant à accéder au sens. De même, son jugement n'est pas sans incidence sur les acquis scolaires des apprenants (Bressoux, 2003 : 45). Son parcours didactique et pédagogique est parsemé de réflexions concernant le type de préparation à effectuer et la façon dont il va mener l'interaction *in medias res*. Nous montrerons que les enseignants observés mènent une réflexion certaine sur les différentes composantes de la situation éducative. Ainsi, nous proposons ici quelques éléments de réponse aux deux questions suivantes :

- Quelles sont les représentations des enseignants observés sur l'enseignement en classe de langue ?
- Quelles sont les représentations des enseignants observés sur l'apprentissage en classe de langue ?

Enseigner et apprendre sont parfois considérés comme deux faces d'un même processus (Reuter, 2008). Pourtant, l'articulation entre ces deux phénomènes est loin d'être systématique.

Que signifie « enseigner » ?

L'enseignement est l'action de transmettre des connaissances. Plus encore qu'un transmetteur, nous considérons l'enseignant comme étant un vecteur de connaissances¹. C'est lui qui mettra en relation les apprenants (et leurs attentes) avec des connaissances nouvelles et permettra de créer de nouvelles acquisitions qui pourront être réutilisables dans d'autres contextes. En cela, nous rejoignons complètement les propos de Fayol & Kail (2000). L'accent est donc mis sur les moyens méthodologiques qui sont fournis à l'enseignant et peuvent donc être considérés comme une relation de guidage entre l'apprenant et la langue (Cuq, 1991, 1996 ; Cuq &

¹ Cf. PARTIE 2, Chapitre 1, 1.1.1.1.

Gruca, 2005). Qu'en pensent véritablement les enseignants observés ? Voici ce que représente un « enseignement » dans les classes observées, par ordre de préférence :

Pour vous, « enseigner » c'est :	BRE	PLA	GAJ	MIC	LAZ	GOU	LEC
Etendre la culture générale et la culture littéraire	3	11	3	7	1	1	2
Créer un savoir-faire en donnant la maîtrise d'un certain nombre d'actes de parole	7	1	6	2	3	2	3
Centrer l'enseignement sur les besoins et les motivations de l'apprenant	9	2	8	1	4	3	1
Savoir s'exprimer correctement et apprendre à bien écrire par la suite	2	3	1	6	5	PR ¹	5
« Faire entendre » la langue et ensuite amener l'élève à parler	8	6	2	8	2	5	6
Utiliser un vocabulaire varié et littéraire	5	8	7	3	7	8	7
Respecter le programme institutionnel	1	10	11	11	6	9	10
Proposer des textes d'auteurs	4	7	4	4	8	4	9
Aborder les thèmes de la vie quotidienne	10	4	9	5	11	7	4
Proposer des textes fabriqués à des fins d'apprentissage	11	9	10	10	9	10	8
Utiliser un vocabulaire courant et quotidien, afin qu'il soit compris de tous	6	5	5	9	10	8	7

Tableau 10: Que signifie "enseigner" pour les enseignants ?

Relevons qu'un peu plus de la moitié des propositions relève de recherches menées en DFLM, l'autre moitié provenant de conceptions FLES. Nous pouvons alors savoir si les enseignants sont attachés à une culture pédagogique précise ou non, et si elle est en harmonie avec leur façon de concevoir un enseignement.

- Etendre la culture générale et littéraire

Le premier choix des enseignants s'est porté sur la diffusion d'une culture générale et littéraire. Cet objectif fait partie des recommandations du MEN. Il a été sélectionné en toute logique par les enseignants de FLM car c'est un des objectifs premiers à atteindre dans leur classe. En FLES, cela fait partie du programme proposé par l'université. En effet, en troisième année, à l'université Toulouse II-Le Mirail, les

¹ Pas de réponse.

étudiants se voient présenter des textes littéraires qui ont pour objectif d'élargir leur culture littéraire et ce de fait, leur culture générale, même si ce n'est pas un précepte fondamental d'une méthodologie FLES. Donc, que ce soit en FLM ou en FLES, l'étude de textes littéraires doit pouvoir élargir les connaissances culturelles et littéraires de chaque apprenant.

- Créer des savoir-faire en donnant la maîtrise d'un certain nombre d'actes de parole

Le deuxième choix des enseignants s'est porté sur l'assimilation de connaissances procédurales en complément des connaissances déclaratives. Ainsi, créer un savoir-faire relève de l'enseignement et surtout de pratiques enseignantes. Il s'agit ici d'appréhender le discours, la langue dans sa dimension globale à partir d'échanges complets (vs phrases isolées) qui privilégie le sens et la création de savoir-faire. C'est le propre des approches communicatives (méthodologie FLES) et à partir des recherches d'Austin & Searle (Austin, 1970 ; Searle, 1972), philosophes du langage, qui ont reformulé cette idée dans la théorie des actes du langage. Cette approche pragmatique considère le langage comme un moyen d'action et donne la priorité à la correspondance entre une forme d'expression linguistique et un acte. Ce choix, effectué par les enseignants de FLM, montre à quel point les méthodologies, à première vue assez clivées entre les deux disciplines, ne le sont pas tant que cela dans la réalité (Galisson, 1995a) et méritent d'être reconsidérées en nous demandant quels sont les points communs qui les rapprocheraient et les différences qui les enrichiraient mutuellement (Defays, 2003 : 13).

- Centrer l'enseignement sur les besoins et les motivations de l'apprenant

On remarque aussi que le troisième choix des enseignants concerne l'attention portée aux besoins et motivations des apprenants. Cet objectif fait partie des préoccupations des méthodologies de FLES depuis la méthodologie active (Cuq & Gruca, 2005). Curieusement, cette proposition n'est pas un précepte de FLM. Pourtant, elle peut s'appliquer aux deux disciplines. Dans les recommandations officielles du MEN, il est question de tenir compte des connaissances acquises durant le primaire pour les élèves de collège mais la motivation et les besoins des apprenants n'y sont pas mentionnés. Ceci dit, comment être au plus près des besoins (langagiers par exemple)

et attentes (lexicales) des apprenants (FLES ou FLM) en proposant des textes littéraires ? Ces textes, jalonnés de lexique vieilli et peu courant, ne seront que peu réutilisables dans les discours de la vie quotidienne. Dans notre cas, les passages de *Bel-Ami* évoquent tout de même des sujets sociaux qui peuvent être actualisés en vue de mieux comprendre le fonctionnement de la société française actuelle (le manque d'argent, une conquête amoureuse, une ambition politique, etc.). En ce sens, ce roman peut répondre aux besoins et motivations des apprenants.

- **Savoir s'exprimer correctement et apprendre à bien écrire par la suite**

Ensuite, les enseignants de FLM ont considéré comme important le fait d'amener les apprenants à savoir s'exprimer correctement à l'oral et à enseigner à bien écrire par la suite. Il semblerait que les enseignants n'aient pas tenu compte de la dernière proposition (« par la suite ») qui annonce que cette proposition est un précepte FLES. Ils ont interprété cette proposition comme s'intéressant à la fois à la façon dont les apprenants doivent s'exprimer et écrire¹. Pourtant, un des objectifs relevés par les instructions officielles est de faire des apprenants natifs de bons scripteurs (mais pas forcément de bons locuteurs). C'est tout particulièrement le cas des apprenants de collège qui doivent développer une compétence écrite qui sera ensuite largement exploitée au lycée. La manière de concevoir un enseignement partant d'abord de l'oral pour arriver à l'écrit est propre aux méthodologies du FLES depuis les méthodologies audio-visuelles. Elles donnent la priorité à l'oral tant comme objectif d'apprentissage que comme support d'acquisition, l'apprentissage de l'écrit devant être différé et étant conçu comme un prolongement de l'oral (Bérard, 1991). En effet, la méthodologie SGAV recommandait de différer légèrement l'écrit de l'oral afin de mettre en place la prosodie et d'éviter les erreurs de transposition phonie/graphie. Une enseignante de FLES (GOU) a remarqué que cette proposition concernait directement l'élève et non l'enseignant. Il est vrai qu'elle aurait dû s'intituler : *faire s'exprimer correctement et faire apprendre à bien écrire par la suite*. Les autres

¹ C'est ce qu'il ressort de discussions engagées à la suite de la rédaction du formulaire avec la majorité des enseignants de FLM :

- GAJ : « C'est important qu'ils sachent écrire et parler correctement. » ;
- BRE : « Ils ne savent pas s'exprimer, ni à l'oral, ni à l'écrit. » ;
- L'expérimentatrice à PLA : « Pourquoi avez-vous coché cette case ? », PLA : « parce qu'ils ne savent pas parler, nous sommes là pour leur apprendre les bases tant à l'oral qu'à l'écrit. (...) Oui, s'exprimer à l'oral et à l'écrit, c'est primordial ! »).

enseignants n'ont pas relevé l'erreur et ont interprété cette réponse comme si elle les concernait.

- **Faire entendre la langue et ensuite amener l'élève à parler**

Cette proposition est à double sens si l'on se place du point de vue d'un enseignant de FLES ou de FLM¹. L'enseignant de langue étrangère et seconde comprend qu'il faut faire discriminer les sons de la langue avant d'amener l'apprenant à prononcer ces sons. Alors que l'enseignant de FLM entend qu'il faut faire interpréter la langue française, décoder le sens dénotatif et connotatif d'une langue qui peut s'avérer être très littéraire et de ce fait, opaque pour les apprenants. L'objectif, ici, est par conséquent de développer une compétence d'analyse littéraire par les apprenants, compétence valorisée par les enseignants de lettres. Mais cet énoncé montre aussi combien le processus de compréhension est lié à l'enseignement. Les enseignants se rendent compte à quels points leurs pratiques vont influencer l'apprentissage et favoriser l'acquisition de connaissances. C'est à eux que revient le pouvoir de rendre visible la langue.

Enfin, deux propositions ont été choisies par deux enseignants de FLM (BRE et MIC).

- **Respecter le programme institutionnel**

Premièrement, BRE estime que l'enseignement est guidé par un programme institutionnel. C'est le seul à avoir coché cette case. Ce choix, qui est somme toute exact car le programme d'enseignement est fortement imposé par des instances supérieures (MEN et Université), a été négligé/évincé par les autres enseignants. Ils ont tous considéré que le programme institutionnel ne faisait pas partie de leurs objectifs premiers, comme s'il devenait un handicap à un enseignement de qualité. Ils ont souvent coché en dernier cet énoncé, marquant volontairement un détachement institutionnel qui serait essentiel au bon fonctionnement de la classe. Pourtant, même dans les classes de FLES, les objectifs institutionnels visent l'intégration des étudiants dans l'université pour qu'ils puissent suivre plus facilement un cursus spécifique (cursus de sociologie, lettres modernes, sciences du langage, etc.). Les enseignants répondent alors aux besoins et aux attentes des apprenants pour les amener à mieux

¹ Ces remarques sont formulées à la suite de discussions avec les enseignants.

maîtriser la langue française en vue d'une réutilisation des connaissances dans un autre champ disciplinaire. Un programme assez large est présenté en début d'année, c'est-à-dire une trame qui guide l'enseignant pour construire un cours adaptable à sa classe. Cependant, le terme de « programme institutionnel » relève davantage du FLM, les enseignants ayant un programme précis et non-modifiable à respecter.

- **Utiliser un vocabulaire varié et littéraire**

Le deuxième énoncé sélectionné par une enseignante de FLM est le suivant. MIC a insisté sur le fait que l'enseignement devait être composé d'un vocabulaire varié et littéraire. Il est à mettre en corrélation avec le fait d'« étendre la culture générale et littéraire » des apprenants, seulement le point de vue des énoncés diffère. MIC se place du côté de l'enseignant qui montre un exemple langagier alors que les autres enseignants ont insisté sur l'impact de l'enseignement sur l'apprentissage de connaissances. Ce n'est ni une recommandation officielle explicite pour le collège ni une priorité de l'enseignement à l'université dans la discipline observée. Les bulletins officiels du collège insistent sur l'apprentissage organisé du lexique mais aucune recommandation ne conseille à l'enseignant d'utiliser tel ou tel type de lexique. A l'université, l'objectif principal est de faire découvrir la littérature française. L'apprentissage du lexique n'est qu'un objectif secondaire pour comprendre globalement ou de façon détaillée le texte. La réutilisation du lexique littéraire n'est pas une priorité. Quant au lycée, les recommandations du MEN sont plus claires. Le lexique des apprenants doit être enrichi avec les textes étudiés en classe. L'enseignant se doit de faire apprendre du vocabulaire littéraire. Pour cela, il le propose et l'explique en classe.

- **Proposer des textes d'auteurs**

Pour les enseignants, « enseigner » ne signifie pas seulement proposer des textes d'auteur même si c'est ce qu'ils font dans ce type de classe (même si c'est souvent leur quatrième choix). Cette proposition leur semble restrictive et ne représente pas ce qu'est un enseignement. Pourtant, proposer des textes d'auteurs est inscrit dans les textes officiels en FLM mais l'est aussi dans la trame proposée aux enseignants de FLES pour la troisième année d'apprentissage du français. Au collège, les enseignants doivent pouvoir présenter des textes illustrant la grande richesse de la langue française et faire acquérir aux élèves une culture littéraire commune. Ils les

amènent, avec l'appui de toutes les disciplines enseignées, à s'exprimer clairement, à l'écrit comme à l'oral (Bulletin Officiel, 2004). *« Au lycée, l'approche de l'histoire littéraire et culturelle se fait de façon plus réflexive. Elle permet de saisir les grandes scissions historiques que constituent les changements majeurs dans les façons de penser et de sentir, mais aussi dans les façons de s'exprimer. (...) En fonction des difficultés de lecture que présentent les œuvres relevant d'un état de langue historiquement éloigné, l'attention portera davantage, sans exclusive cependant, sur des textes et mouvements littéraires des XIX^{ème} et XX^{ème} siècles en seconde, et sur des textes et mouvements littéraires et culturels antérieurs en première »* (Bulletin Officiel, 2001). Les textes d'auteurs proposés en classe doivent être nombreux et variés. A l'université, au département d'étude de français langue étrangère, les enseignantes observées ont pour mission de faire découvrir aux étudiants un large panel de l'histoire littéraire française. Au travers de textes d'auteurs et au fil des siècles, les enseignantes présentent un panorama rapide de l'évolution de la littérature et des idées en France.

- **Utiliser un vocabulaire courant et plutôt quotidien, afin qu'il soit compris de tous**
- **Aborder les thèmes de la vie quotidienne**
- **Proposer des textes fabriqués à des fins d'apprentissage**

Les enseignants observés ne pensent pas que l'utilisation d'un vocabulaire courant et quotidien, le fait d'aborder des thèmes de la vie quotidienne et le fait de fabriquer des textes à des fins d'apprentissage sont synonymes d'« enseigner ». Ces conceptions de l'enseignement relèvent des méthodologies FLES que l'on peut rencontrer pour des niveaux débutants mais pas dans des classes de niveau B1-B2 analysant des œuvres littéraires.

La première proposition est un principe de la méthodologie active qui souligne que le lexique utilisé correspond aux besoins d'un apprenant dans la vie quotidienne française. Les situations présentées aux apprenants coïncident avec des situations réelles utilisant un lexique courant, semblable à celui que l'on peut trouver dans une communication avec un natif. Il s'agit bien d'un précepte FLES.

La deuxième provient également de la méthodologie active. Elle est à mettre en correspondance avec l'utilisation de vocabulaire courant et familier, mis en lumière par

le Français Élémentaire (Gougenheim & al., 1954) et le Français Fondamental 1^{er} degré (Gougenheim & al., 1964) notamment. La méthodologie SGAV s'est servie des thèmes de la vie quotidienne pour élaborer les programmes d'apprentissage des apprenants de niveaux débutants et intermédiaires, en allant du plus simple au plus complexe.

La troisième proposition conçoit un apprentissage qui se veut épuré de toute difficulté autre que celle prévue dans le cours, grâce aux discours préfabriqués. La progression est alors linéaire, plus rigide qu'une progression dite en spirale. Les textes ainsi élaborés aident à contrôler l'acquisition des connaissances, point (grammatical, lexical, syntaxique, etc.) par point. Cette méthodologie s'oppose à la tendance des documents authentiques qui apparaissent plus riches mais difficilement exploitables par des apprenants débutants.

Ce que nous pouvons dire aussi sur ce tableau est que les enseignants ont répondu au regard du travail accompli sur *Bel-Ami*. Leurs réponses auraient sans doute différé si le formulaire avait été rempli après une séance d'orthographe ou de grammaire. En outre, nous pouvons dire que **le clivage FLM/FLES ne se retrouve pas dans la formulation des enseignants sur ce qu'est un enseignement**. Les points de vue sont assez homogènes et correspondent au travail d'analyse littéraire engagé. Mais surtout, **les deux enseignantes de FLES ont une vision totalement identique de la notion d'enseignement** (même si l'ordre d'importance n'est pas le même¹). Elles ont une position identique sur cette notion alors qu'il existe quelques différences interindividuelles entre les enseignants de FLM. Nous pensons que cette représentation n'est pas l'objet du hasard mais qu'elle peut être accordée à la formation didactique et pédagogique reçue, formation qui serait quasi-semblable.

Que signifie « apprendre » ?

Nous pouvons alors nous attendre à ce que les représentations de ces deux enseignantes de FLES sur la notion d'apprentissage soient également identiques mais ce n'est pas tout à fait le cas. La suite du questionnaire² (cinquième question) a pour

¹ Les enseignants avaient le choix entre 11 réponses possibles. Les chances d'obtenir les mêmes représentations de ce qu'est l'enseignement étaient faibles pourtant la vision est la même pour ces deux enseignantes.

² Cf. Annexe 10 : Questionnaire destiné aux enseignants

objectif de préciser les choix effectués en amont et de raccrocher leur conception de l'apprentissage à des courants pédagogiques identifiés. Les enseignants cochent deux propositions parmi les sept offertes.

Selon vous, « l'apprentissage »...	BRE	PLA	GAJ	MIC	LAZ	GOU	LEC
C'est une conduite d'exploration qui comporte une série de tâtonnements avant d'aboutir à la « bonne forme »			X	X	X		X
Est un processus qui fait que l'apprenant intègre des connaissances mais aussi les modifie en fonction de ses propres connaissances. Il ajuste ses connaissances et réorganise ses représentations de manière à obtenir un état provisoire d'équilibre		X	X	X		X	
C'est mettre en relation les connaissances nouvelles avec d'une part, l'apprenant et ses capacités et d'autre part, le milieu physique et le contexte historico-social					X	X	X
C'est présenter des formes correctes à un apprenant qui est une sorte de « table rase » plutôt que de laisser se fixer des formes erronées dues à des tâtonnements de sa part	X	X					
C'est confronter l'apprenant à différents types de situation de manière à l'aider à repérer une règle qui s'applique dans tous les cas	X						
C'est acquérir, par répétitions appropriées, le comportement adéquat							
Sert à révéler les potentialités innées chez l'apprenant							

Tableau 11: Que signifie "apprendre" pour les enseignants ?

- **C'est mettre en relation les connaissances nouvelles avec d'une part, l'apprenant et ses capacités et d'autre part, le milieu physique et le contexte historico-social**

Premièrement, les deux enseignantes de FLES s'accordent sur le fait que l'apprentissage est une mise en relation entre les connaissances nouvelles avec d'une part, l'apprenant et ses capacités et d'autre part, le milieu physique et le contexte historico-social. C'est un choix partagé par un autre enseignant (LAZ). Cette vision environnementaliste met l'accent sur la prise en compte des connaissances antérieures de l'apprenant et du monde dans lequel il évolue. L'apprentissage est un ensemble de

facteurs qui sont mis en relation pour permettre d'acquérir de nouvelles connaissances. Replacer en contexte le discours de l'enseignant, c'est lui redonner du sens. Cette conception peut s'appliquer aux deux disciplines qui nous concernent, le FLES et le FLM.

- **Est un processus qui fait que l'apprenant intègre des connaissances mais aussi les modifie en fonction de ses propres connaissances. Il ajuste ses connaissances et réorganise ses représentations de manière à obtenir un état provisoire d'équilibre.**

Par contre, dans leur deuxième choix, les enseignantes de FLES ont une vision distincte de l'apprentissage. Pour GOU, c'est un processus qui permet à l'apprenant d'intégrer des connaissances mais aussi de les modifier en fonction de ses propres savoirs. L'apprenant ajuste ses connaissances et réorganise ses représentations de manière à obtenir un état provisoire d'équilibre. C'est une vision constructiviste qui consiste en la recherche d'équilibration entre des connaissances que l'apprenant assimile et des connaissances dont il s'accommode. La construction de schèmes d'action s'opère lors de ses deux actions. Cette conception provient de recherches en épistémologie génétique et rend compte du développement par stade de l'apprenant. Cette description s'applique, selon Piaget (1976), à des enfants de 0 à 18 ans en moyenne. Notre population d'étudiants de FLES n'est donc pas directement concernée par ces études. Néanmoins, il n'est pas impossible de considérer que l'apprentissage relève de ce type de fonctionnement pour des adultes. GOU est dans une conception piagétienne de l'apprentissage alors que LEC adopte une vision plus proche de ce que proposent les méthodologies communicatives de la didactique des langues étrangères.

- **C'est une conduite d'exploration qui comporte une série de tâtonnements avant d'aboutir à la « bonne forme »**

Elle parle d'une conduite d'exploration qui comporte une série de tâtonnements avant d'aboutir à l'acquisition de la « bonne forme ». Nous sommes ici dans ce que Spanghero-Gaillard (2003) appelle l'apprentissage par approximation successive. L'apprenant n'a pas besoin de tout connaître et tout comprendre immédiatement mais plutôt progressivement par implicite situationnel. Le contexte discursif ou textuel donne du sens aux informations nouvelles, au fur et à mesure de l'acquisition, en fonction des besoins et des attentes de l'apprenant. L'enseignant est là pour le guider et

ne sanctionne en aucun cas l'erreur. Au contraire, il l'éclaire sur le cheminement cognitif et le degré de compréhension de l'apprenant. La progression est spiralaire, c'est-à-dire plus souple qu'une progression linéaire, progression qui n'autorise pas de retour en arrière. Cette technique permet ainsi d'éviter une surcharge du traitement cognitif des informations.

Les propositions des deux enseignantes pour la définition de l'apprentissage ne sont pas si différentes l'une de l'autre dans le sens où elles admettent que l'apprentissage est un processus dynamique qui s'accomplit par étape au contact des savoirs nouveaux dans un environnement spécifique. De plus, ces deux propositions sont celles qui ont remporté le plus grand suffrage par les enseignants de FLM.

- **C'est représenter des formes correctes à un apprenant qui est une sorte de « table rase » plutôt que de laisser se fixer des formes erronées dues à des tâtonnements de sa part**

Seuls BRE et PLA se distinguent de leurs collègues en insistant sur le fait qu'il est nécessaire de présenter des formes correctes à l'apprenant de collègue. Leur vision acquisitionniste laisse sous-entendre que le rôle de l'enseignant est primordial dans l'apprentissage de connaissances et qu'il n'est pas nécessaire de laisser de la place à un apprentissage par implicite situationnel ou/et par approximations successives. Dans cette proposition, il faut considérer que l'apprenant ne sait rien et qu'il faut lui inculquer les bonnes formes linguistiques avant qu'il n'acquière des connaissances erronées. Dès lors, l'apprenant ne commettra pas d'erreur et ne perdra pas de temps dans son apprentissage. La progression sera ainsi linéaire, c'est-à-dire rigide et sans place pour l'erreur. C'est un précepte qui provient d'études en DFLM. En cela, ces deux enseignants de FLM rompent complètement avec la vision des méthodologies modernes de FLES.

- **C'est confronter l'apprenant à différents types de situation de manière à l'aider à repérer une règle qui s'applique dans tous les cas**

BRE est enfin le seul à avoir opté pour un énoncé qui est en opposition avec son premier choix. Il estime que l'apprentissage passe aussi par la découverte implicite par induction de règles sous-jacentes au système linguistique. L'enseignant présente un panel de situations de communication sans pour autant fournir à l'apprenant la règle

linguistique sous-jacente. C'est ce dernier qui doit la découvrir après l'avoir utilisée, expérimentée et identifiée dans un grand nombre de situations-problèmes. Cette conception découle directement des méthodologies FLES mais peut très bien s'appliquer au FLM. Par conséquent, soit BRE se contredit dans ses propos, soit il estime que l'apprentissage passe autant par une acquisition explicite qu'implicite de connaissances.

- **L'apprentissage sert à révéler des potentialités innées chez l'apprenant**
- **L'apprentissage, c'est acquérir par répétitions appropriées le comportement adéquat**

Ce que nous pouvons d'ores et déjà conclure, c'est que nos enseignants ne croient pas en des potentialités innées chez l'apprenant et qu'un apprentissage behavioriste par répétition n'est pas représentatif d'un apprentissage efficace. Cette première vision considère que l'apprenant a un nombre de potentialités qui lui sont innées et que l'enseignant les met en valeur, s'en sert comme vecteur d'apprentissage. C'est un précepte qui provient d'études en DFLM.

La deuxième proposition relève d'une considération behavioriste. Si les enseignants avaient considéré l'apprentissage selon une conception behavioriste, ils auraient obtenu le schéma suivant : tout ce qui n'a pas été expliqué par l'enseignant ne peut pas être deviné. Le lexique sélectionné comme étant difficile et peu compréhensible au premier abord est explicité, expliqué. En suivant un schéma « stimulus-réponse », l'enseignant donne une information (explication monologuée) et l'apprenant l'intègre telle quelle. Il n'y a pas de place pour l'erreur ni pour la construction des connaissances.

Alors que dans une conception socioconstructiviste, l'enseignant tient compte des connaissances antérieures de l'apprenant et de la zone proximale de développement (Vygotski, 1962). Ainsi, l'apprenant est sollicité activement par l'enseignant pour modifier, rajouter, créer des connaissances, etc. Les apprenants sont amenés à réintroduire des connaissances dans l'interaction explicative (explication dialoguée).

Chez les psycholinguistes, en didactique et en psychologie du développement, l'accent est mis sur les liens entre interactions, acquisition et apprentissage. Nous rajoutons que ces liens ne sont pas envisageables sans la prise en considération de la notion d'enseignement (Cuq & Gruca, 2005). En effet, c'est l'enseignant qui autorise la mise en accord... Il donne à l'apprenant les moyens de travailler des compétences. C'est lui, et lui seul, qui permettra à l'apprenant d'effectuer correctement toutes les opérations nécessaires à l'apprentissage. Alors que l'apprenant est souvent placé au centre de l'enseignement et qu'il a en sa possession les outils pour apprendre et pour apprendre à apprendre, ce dernier ne peut compléter ses connaissances que si l'enseignant met à sa disposition les moyens nécessaires à l'acquisition.

Nous pouvons en conclure, d'après les deux tableaux précédents que **nos enseignants adoptent en majorité une conception (plutôt) socioconstructiviste de l'apprentissage** (construction de connaissances à partir des connaissances antérieures, d'une part) **et qu'ils estiment opter pour une vision assez cognitiviste de l'enseignement** (création de savoir-faire, d'autre part).

2.3.2. Les apprenants de FLM & de FLES

Observons à présent les particularités des participants-apprenants observés dans le cadre de notre expérimentation.

2.3.2.1. Les classes de 3^{ème} et 2^{nde}, collège et lycée

Deux classes de 3^{ème}, collège Vasconie, Miélan (Gers) :

Nom de l'enseignant	PLA	BRE
Nombre d'élèves dans la classe	20	20
Répartition par sexe	11 filles 9 garçons	12 filles 8 garçons
Niveau selon l'Education Nationale	3 ^{ème} collège	3 ^{ème} collège
Niveau linguistique selon le professeur	Moyen	Moyen
Age moyen des apprenants	15 ans	15 ans

Tableau 12: Description des apprenants des classes de collège (PLA et BRE)

Trois classes de 2^{nde}, lycée de Pardailhan, Auch (Gers) et lycée Saint Sernin, Toulouse (Haute-Garonne) :

Nom de l'enseignant	GAJ	MIC	LAZ
Nombre d'élèves dans la classe	29 (-1) ¹	33 (-1)	28
Répartition par sexe	25 filles 4 garçons	14 filles 19 garçons	15 filles 13 garçons
Niveau selon l'Education Nationale	2 ^{nde} lycée	2 ^{nde} lycée	2 ^{nde} lycée
Niveau linguistique selon l'enseignant	Assez littéraire	Moyen	Moyen
Age moyen des apprenants	16 ans	16 ans	16 ans

Tableau 13: Description des apprenants des classes de lycée (GAJ, MIC et LAZ)

Ces apprenants (de 3^{ème} et 2^{nde}) ont quasiment le même âge et leur maturité cognitive est atteinte (Piaget, 1976, 1978). Le groupe de GAJ, d'après elle, semble avoir des dispositions linguistiques favorables pour recevoir un enseignement de français. L'enseignante estime que ses apprenants sont assez « littéraires » alors que tous les autres professeurs pensent que leurs apprenants ont un niveau moyen en langue française. On peut supposer que GAJ n'abordera pas les textes de la même façon que ses confrères et qu'elle n'aura peut-être pas besoin d'expliquer autant de mots de vocabulaire. Pourtant, nos observations ne confirment pas ces hypothèses.

Le niveau linguistique des apprenants

Le niveau linguistique des apprenants semble difficile à évaluer en FLM. Il n'existe pas de manière claire et bien spécifique de classer le niveau de qualification en langue des apprenants, comme cela est le cas pour les apprenants de FLES (cf. Conseil de l'Europe, 2001). Les élèves sont en 3^{ème} et en 2^{nde} parce qu'ils ont l'âge d'être dans cette classe. Si leur niveau linguistique est insuffisant, ils redoubleront l'année

¹ MIC et GAJ ont en charge un élève étranger dans leur classe alors qu'elles n'ont pas de formation FLES à leur actif. Elles doivent l'intégrer et lui dispenser le même programme qu'aux autres élèves. Pourtant, elles pensent toutes les deux que le niveau linguistique de leur apprenant est insuffisant et que, même avec de la bonne volonté, ces élèves étrangers ont et auront de nombreuses difficultés à suivre correctement les cours. Nous avons volontairement écarté ces deux apprenants de notre protocole de manière à ne pas biaiser notre analyse. En effet, nous avons constaté que les deux apprenants de ces classes avaient un niveau linguistique inférieur aux élèves français mais également aux apprenants étrangers de FLES observés à l'université Toulouse II-Le Mirail.

scolaire. Remarquons que dans nos classes, il n'y a pas de redoublants des années en cours.

Ainsi, le niveau de compétence est appréhendé de manière assez subjective et il n'existe pas de référentiel propre à l'évaluation des niveaux en langue maternelle. Le MEN ne propose pas ce genre de grille mais estime que les apprenants des classes de seconde à la terminale sont capables de comprendre et d'étudier des textes littéraires. C'est donc en regardant précisément les programmes institutionnels que nous pouvons rendre compte de ce qu'ils sont capables de comprendre.

La classe de troisième, collège

En classe de troisième, l'organisation des enseignements du cycle d'orientation (autre nom de la classe de 3^{ème}) est identique depuis 1996. Les enseignants doivent atteindre les objectifs fondamentaux suivants (Bulletins officiels, 1997) :

- donner aux élèves les moyens de former leur jugement personnel et de l'exprimer de façon à être entendus et compris,
- leur fournir les connaissances culturelles fondamentales nécessaires à la construction de leur identité,
- leur permettre d'enrichir leur imaginaire et de s'initier à la compréhension des formes symboliques,
- leur donner la maîtrise des principales formes de discours.

En ce qui concerne les formes de discours, la progression d'ensemble du collège est la suivante :

- en 6e : étude de la narration, repérage de l'argumentation,
- en 5e et 4e : étude approfondie de la narration conduisant à y intégrer la description et le dialogue, approche de l'explication, qui prépare à l'étude de l'argumentation,
- en 3e : étude de l'argumentation et poursuite de l'étude des autres formes de discours.

Les apprenants connaissent par conséquent le discours narratif et en 3^{ème} cela ne doit être qu'une simple révision. Le programme (Bulletin officiel, 1997) insiste même sur l'étude de textes narratifs du XIX^{ème} et XX^{ème} siècle, porteurs de références culturelles, ce qui est notre cas. Les apprenants ne devraient pas avoir *a priori* de

difficultés particulières pour étudier et comprendre les textes proposés dans le cadre de notre expérimentation, à savoir les trois passages de *Bel-Ami* de Maupassant.

A l'oral, les apprenants de 3^{ème} « *doivent se comporter de manière pertinente dans les différentes activités orales* » (Bulletin Officiel, 2004). Ce commentaire suppose que face à ce qui est abordé en classe, l'apprenant sait utiliser le langage approprié. En somme, les activités orales et écrites présentées par l'enseignant permettent à l'apprenant d'y répondre et d'en émettre des commentaires.

La classe de seconde, lycée

En classe de 2^{nde}, l'enseignement du français participe aux finalités générales de l'éducation au lycée : l'acquisition de savoirs, la constitution d'une culture, la formation personnelle et la formation du citoyen. Ses finalités propres sont la maîtrise de la langue, la connaissance de la littérature et l'appropriation d'une culture (Centre National de Documentation Pédagogique, 2007). L'enseignement du français contribue à la constitution d'une culture par la lecture de textes de toutes sortes, principalement d'œuvres littéraires. Il forme ainsi l'attention aux significations de ces œuvres, aux questionnements dont elles sont porteuses et aux débats d'idées qui caractérisent chaque époque.

L'enseignement du français favorise aussi la formation personnelle de l'élève en donnant à chacun une meilleure maîtrise de la langue et en l'amenant à mieux structurer sa pensée et ses facultés de jugement et d'imagination. Il lui permette, au terme de cette formation, de savoir organiser sa pensée et de présenter, par oral et par écrit, des exposés construits abordant les questions traitées selon plusieurs perspectives coordonnées. « *Cet enseignement s'inscrit dans la continuité de celui du collège, mais ses démarches sont plus réflexives, afin de permettre aux lycéens de devenir des adultes autonomes, aussi bien dans leurs études à venir que dans leur vie personnelle et leur intégration sociale. Pour remplir ce rôle majeur dans leur formation culturelle, le français doit à la fois leur apporter des connaissances et s'attacher à former leur réflexion et leur esprit critique* » (Centre National de Documentation Pédagogique, 2007 : 5). Le texte choisi (*Bel-Ami* de Maupassant) correspond aux programmes prévus pour la classe de 3^{ème} et de 2^{nde}. Au lycée, l'enseignant approfondit l'étude du texte en se formant à une réflexion sur l'histoire littéraire et culturelle, alors qu'au collège l'objectif principal est d'amener les

apprenants à s'exprimer clairement à l'oral et à l'écrit. Le texte sert de support et de base au développement d'une compétence orale et scripturale (Berthelier, Lancrey-Javal & Vassevière, 2001).

Il faut savoir aussi que les élèves de 2^{nde} ont normalement des cours en 1/2 groupes et des TPE (Travaux Personnels Encadrés) qui peuvent aider à approfondir des connaissances en cours d'acquisition. Il n'y a pas eu de TPE sur les textes littéraires proposés pendant toute la durée de notre protocole expérimental dans les établissements scolaires.

Les programmes institutionnels nous indiquent que l'on peut s'attendre à ce que les élèves des classes de 3^{ème} et de 2^{nde} soient en mesure de comprendre l'œuvre de *Bel-Ami* de Maupassant. Ils doivent avoir le niveau requis mais ont-ils vraiment les compétences pour comprendre ce texte ? Vigner¹ a tenté d'envisager l'établissement d'une grille de compétences, analogue à celle des langues étrangères, pour mieux identifier les visées et niveaux assignés à l'enseignement-apprentissage des langues maternelles. La grille proposée contient une liste non hiérarchisée des principaux paramètres intervenant dans la constitution d'une compétence. La combinaison des paramètres sont appliqués à des genres discursifs particuliers propres à un niveau donné et insérés dans des dominantes d'apprentissages particulières (situations de communication). Voici comment s'organisent les informations pour les classes de 3^{ème} (cycle d'orientation) et 2^{nde} (générale et technologique) :

¹ Je remercie vivement Gérard Vigner d'avoir mis à ma disposition cette étude (étude non publiée).

Niveau	Cycle	Situation de communication	Paramètres discursifs (voir Tableau 15: Paramètres discursifs intervenant dans une situation de communication)			
			P 1	P 2	P3	Pn
Collège	Cycle d'orientation	Comprendre				
		Lire				
		Prendre part à un échange oral				
		S'exprimer oralement en continu				
		Interaction écrite				
		Production écrite				
Lycée	Seconde indifférenciée	Comprendre				
		Lire				
		Prendre part à un échange oral				
		S'exprimer oralement en continu				
		Interaction écrite				
		Production écrite				

Tableau 14: Grille d'évaluation des classes de langues maternelles

P1. discours figuratif / non figuratif	. narration / description pour ce qui est du discours figuratif . explication / argumentation pour ce qui du discours non- figuratif
P2. implication /distanciation	. dans la relation de l'énonciateur à son discours, discours subjectivé ou bien discours objectivé (dans les enseignements scientifiques notamment)
P3. traitement empirique/conceptualisé du référent	. le référent du discours est appréhendé à partir des cadres ordinaires de la perception sensible, des stéréotypes organiseurs de la connaissance commune ou bien le référent fait l'objet d'un traitement conceptualisé selon les principes d'une démarche scientifique
P4. cas particulier / règle générale	. les faits sont abordés à partir d'une expérience singulière, de la référence à soi ou bien sont envisagés à partir d'un point de vue plus général
P5. discours fictionnel / factuel	. même si les limites perceptibles entre ces deux ordres de pertinence en regard du degré de vérité /réalité du discours sont loin d'être immédiatement accessibles, l'élève doit être capable de situer un discours comme fiction produite à des fins particulières, selon un corps de convention propre à un univers culturel donné (la littérature) ou bien comme « faction » pour reprendre une terminologie anglo-saxonne, c'est à dire un discours dans lequel le référent peut être apprécié du point de vue de son degré de vérité
P6. discours en situation / discours hors situation	. discours en co-présence dans lequel la part des savoirs implicites, la référence à la situation partagée permet de lever un certain nombre d'ambiguïtés, en opposition à un discours s'adressant à un interlocuteur absent pour lequel il convient de poser un certain nombre de repères externes (les programmes actuels de l'école élémentaire distinguent ainsi « langage en

	situation » et « langage de l'évocation »)
P7. discours égocentré / discours hétérocentré	. discours de l'enfant posant des repères par rapport à lui seul comme instance énonciatrice et comme récepteur à l'élève capable de construire un discours par rapport à l'intérêt que peut lui porter son récepteur, par rapport aux besoins d'information de ce dernier et rapport à des repères d'intelligibilité communs

Tableau 15: Paramètres discursifs intervenant dans une situation de communication

Pour l'heure, cette grille ne s'est malheureusement pas généralisée alors qu'elle représente un outil pour les enseignants de FLM (connaissances approfondies des compétences de leurs apprenants) mais aussi pour les chercheurs qui étudient ce public d'apprenants¹. En effet, aujourd'hui, le seul moyen de connaître le niveau d'un apprenant est de regarder précisément ce qu'il étudie dans la classe².

Très intéressant dans le cadre d'évaluations individuelles, cet outil trouve dans notre expérimentation ses limites lorsqu'il faut l'appliquer à 5 classes différentes (soit 140 élèves en moyenne). Nous n'avons pas pu appliquer cette grille pour chaque apprenant de FLM. Nous avons donc regardé classe par classe les différentes compétences acquises et avons mis en relation les résultats obtenus. De manière générale, les compétences proposées par Vigner sont acquises par les deux publics (collégiens et lycéens). La différence principale réside dans la rapidité du traitement de l'information. Que ce soit à l'écrit ou à l'oral (compréhension et expression), les lycéens exécutent plus rapidement les tâches proposées. En guise d'exemple, la distanciation, la conceptualisation des propos et les discours hors situations sont traités cognitivement plus rapidement. Dans notre corpus, nous avons relevé que les apprenants de lycée avaient plus facilement assimilé la notion de « naturalisme » développée par les enseignants. Au collège, cette notion a nécessité davantage d'explicitation. Partout ailleurs, les paramètres discursifs sont maîtrisés de manière identique. Nos apprenants ont le niveau requis pour étudier les trois passages de *Bel-Ami* et répondre aux tests de connaissances.

¹ Malheureusement, nous n'avons pas eu en notre possession ce type de grille au moment des observations de classes. Nous aurions souhaité la soumettre à nos enseignants.

² Les enseignants de collège peuvent aussi avoir recours à une banque d'outils d'aide à l'évaluation, empiriquement construite : www.banqoutil.education.gouv.fr
Cet outil est constitué de tests à proposer en classe pour s'assurer du bon niveau des élèves par rapport à la classe dans laquelle ils sont. Cet outil ne peut pas servir directement notre étude.

2.3.2.2. Les classes de FLES

Les classes de FLES, Université Toulouse II le Mirail, Toulouse (Haute-Garonne) :

Nom de l'enseignant	GOU	LEC
Nombre d'élèves inscrits dans la classe	26	18
Répartition par sexe	16 filles 10 garçons	12 filles 6 garçons
Niveau linguistique selon l'enseignant	B2	B1
Niveau linguistique selon le CECR	B1-B2	B1-B2
Niveau selon l'UTM	3 ^{ème} année DEFLE	3 ^{ème} année DEFLE
Age moyen des apprenants	31 ans	26 ans
Origines culturelles	Toutes nationalités (FLES)	Toutes nationalités (FLES)

Tableau 16: Description des classes de FLES (GOU et LEC)

Le nombre de participants dans chacune des classes de FLES équivaut au nombre d'élèves que l'on trouve dans l'enseignement public. GOU a quasiment le même nombre d'étudiants que GAJ et LEC le même nombre que BRE. Malheureusement, le nombre de personnes présentes en classe est nettement inférieur à cause du mouvement social qui a agité l'Hexagone à ce moment-là¹. Seulement une dizaine d'étudiants a participé à l'expérimentation. Les étudiants ont préféré rester chez eux, trouver un travail temporaire ou encore rentrer dans leur pays d'origine. Nous pouvons penser que le nombre réduit des apprenants a facilité la gestion de la classe.

En outre, la répartition par sexe est inégale, les filles sont plus nombreuses que les garçons à l'université. C'est une tendance qui se retrouve dans toutes les universités françaises de Lettres et Langues. Remarquons également que ces classes de FLES sont très hétérogènes du point de vue de l'origine culturelle des participants. Les étudiants/étudiantes viennent des quatre coins du monde comme ainsi répartis dans la classe de GOU :

¹ Cf. PARTIE 1, Chapitre 2, 2.2.1.

Allemagne	1
Algérie	3
Azerbaïdjan	1
Birmanie	1
Chine	4
Colombie	1
Corée	1
Géorgie	1
Inde	1
Irak	1
Iran	1
Japon	2
Maroc	2
Palestine	2
Pologne	1
Roumanie	1
Russie	1
Vietnam	1

Tableau 17: Répartition par pays des apprenants de la classe de GOU

Le niveau linguistique des apprenants

Concernant le niveau linguistique des apprenants étrangers, il se situe entre B1 et B2, c'est-à-dire que ce sont des « utilisateurs indépendants » de la langue pour l'institution et les enseignantes. Le département¹ de FLE de l'université de Toulouse II-Le Mirail estime administrativement que les étudiants entrent en 3^{ème} année avec un niveau de français B1 et qu'ils en sortent avec un niveau B2 selon le Cadre Européen Commun de Référence pour les langues (CECR, voir Conseil de l'Europe, 2001). Les observations de classes s'étant déroulées en fin d'année universitaire, nous pouvons estimer que les apprenants tendraient plutôt vers un niveau B2.

Le CECR est un descripteur à l'usage des enseignants, directions d'écoles et autres personnels investis dans l'enseignement d'une langue étrangère, et devant établir des ordres de priorités sur les contenus à enseigner. C'est un référentiel de programme qui permet de déboucher sur un inventaire des contenus à acquérir/enseigner, pour aider les enseignants à fabriquer des activités proposant la manipulation de formes d'expressions linguistiques et paraverbaux. Précisons en outre que les repères proposés sont des repères minimums : c'est ce que l'utilisateur sait ou devrait au moins savoir faire.

¹ Information recueillie auprès de Chantal Domp martin, alors directrice du département de FLE de l'université Toulouse II-Le Mirail.

Les enseignantes qui ont participé à notre étude ont estimé le niveau de leurs étudiants à B1 pour LEC et B2 pour GOU. Le niveau B1 est défini par le CECR comme étant le niveau seuil (*Threshold*). Il reflète la spécification de contenus actuellement en vigueur au sein du Conseil de l'Europe. Le niveau B2 correspond quant à lui au niveau avancé (*Vantage*) et fait de l'apprenant un utilisateur indépendant. Ce niveau a été présenté comme étant une « *compétence opérationnelle limitée* » par Wilkins et par Trim (in Conseil de l'Europe, 2001 : 24) et permettant une « *réponse appropriée* [des apprenants] *dans des situations courantes* ».

En analysant de plus près les différentes compétences des apprenants de FLES, nous avons remarqué que GOU avait une vision assez juste du niveau de ses apprenants mais que LEC sous-estimait un peu leurs compétences. Nous avons regardé avec précision les niveaux de compréhension écrite/orale et de production orale des apprenants lors des observations de classe. Nous ne pouvions pas évaluer le niveau de production écrite, lors de nos observations, car la leçon n'amenait pas à utiliser et développer cette compétence.

Les étudiants des deux classes ont un niveau de compréhension orale et écrite que nous avons évalué à B2, c'est-à-dire qu'un apprenant peut « *comprendre des conférences et des discours assez longs et même suivre une argumentation complexe si le sujet [lui] est assez familier. (...) [Il peut] lire des articles et des rapports sur des questions contemporaines dans lesquels les auteurs adoptent une attitude particulière ou un certain point de vue* » (Conseil de l'Europe, 2001 : 27). Le niveau défini par l'université est assez imprécis car il doit pouvoir s'appliquer à l'ensemble des unités d'enseignement proposé en année 3. Dans ce module de littérature, les apprenants ont un niveau élevé et nous estimons qu'ils pourraient par l'intermédiaire de ce cours de français s'approcher de/arriver à la compétence suivante définie par le niveau C1 du CECR et décrite ainsi : « *Je peux comprendre des textes factuels ou littéraires longs et complexes et en apprécier les différences de style. Je peux comprendre les articles spécialisés et de longues instructions techniques même lorsqu'ils ne sont pas en relation avec mon domaine* » (Conseil de l'Europe, 2001 : 27).

Au niveau de la production orale, les apprenants sont également évalués au niveau B2 : *« Je peux communiquer avec un degré de spontanéité et d'aisance qui rende possible une interaction normale avec un locuteur natif. Je peux participer activement à une conversation dans des situations familières, présenter et défendre mes opinions. (...) Je peux m'exprimer de façon claire et détaillée sur une grande gamme de sujets relatifs à mes centres d'intérêt. Je peux développer un point de vue sur un sujet d'actualité et expliquer les avantages et les inconvénients de différentes possibilités »* (idem).

En somme, comme nous ne pouvons pas mesurer la totalité des compétences des apprenants, nous nous fions aux indications du CECR et des enseignantes de FLES pour aboutir à un niveau des apprenants évalué à B1-B2.

Correspondances linguistiques des publics de FLM et FLES

Nous ne pouvons pas établir de correspondance directe entre le niveau des apprenants FLM et celui des apprenants FLES. Gérard Vigner, ancien inspecteur académique, connaissant parfaitement les disciplines du FLM et du FLES, estime que les performances attendues de la part des apprenants de FLM ne font pas l'objet d'une définition organisée comme peut le proposer le CECR pour les publics de FLES¹. L'enseignement du FLM est un composé de compétences (lire, écrire, parler, écouter) dans des domaines et usages du discours (textes littéraires plus particulièrement et textes documentaires) et de contenus (culture littéraire et grammaire).

L'école fonctionne sur la base d'un consensus fondé sur une estimation purement empirique. Vigner se demande d'ailleurs s'il n'est pas plus utile de fonctionner de la sorte au vue du nombre d'enseignants (60 000 professeurs de français pour le secondaire) et du nombre d'apprenants (5 millions d'élèves). Il ajoute ensuite que le brevet des collèges et le baccalauréat s'attachent à évaluer les compétences et performances des apprenants mais qu'ils ne peuvent être rattachés aux niveaux du CECR. Encore que, il a tenté, avec un collègue du lycée français de Barcelone, d'étalonner les épreuves écrites du brevet des collèges au CECR. Cet outil, qui ne peut être pris comme solution absolue, montre toute la volonté d'établir un référentiel de

¹ Je remercie sincèrement Monsieur Vigner d'avoir pris la peine de discuter longuement de ce sujet lors d'un colloque en mars 2008 et de m'avoir fourni des compléments de renseignements par courriel. Ces informations sont intégralement reprises ici.

compétences commun aux langues étrangères et aux langues maternelles. Les résultats situent l'examen du brevet des collèges, à peu près, au niveau C1. Les apprenants de FLES ont été évalués par nos soins au niveau B1-B2 (tendant vers un niveau C1 dans ce module de littérature). Ils peuvent ainsi être jugés comme étant quasi-comparables.

En outre, les apprenants de FLM et de FLES ont développé des compétences scolaires et universitaires identiques en compréhension (orale et écrite) de textes littéraires. Les apprenants de FLES sont plus âgés et ont une meilleure connaissance du monde. Leurs savoirs encyclopédiques pallient les difficultés de langage. En cela, nous pensons pouvoir comparer assez facilement les différents publics.

Par ailleurs, les enseignantes de FLES ont accepté de collaborer à notre étude et de travailler sur les trois textes proposés. Elles ont jugé individuellement que leurs apprenants pourraient comprendre ces textes. Les enseignants de lycée (GAJ, MIC et LAZ) ont participé à l'étude de ces textes parce qu'ils intégraient les recommandations pédagogiques préconisées par le MEN : le roman d'apprentissage doit être vu en classe de seconde. Les enseignants de collège (BRE et PLA) ont également accepté d'expliquer *Bel-Ami* parce qu'il permettait de « *revenir sur des notions vues en début d'année : le récit, les différents types de discours, la narration, la description, le portrait, les paroles ou pensées rapportées, les figures de style* » (PLA, réponse au questionnaire destiné aux enseignants). BRE atteste de la même façon que l'étude de ces trois textes permet « *la confirmation de certaines connaissances* ». Il ajoute à la réponse de PLA que ces textes admettent d'étudier « *le roman réaliste, la description et ses procédés : temps verbaux, expansion du groupe nominal, registres, connotations, point de vue, etc.* » (BRE, réponse au questionnaire destiné aux enseignants).

Nous allons analyser, à présent, la manière dont les enseignants ont ressenti les séances de cours lors de l'étude des trois textes de *Bel-Ami*. Que pensent-ils de l'interaction qu'ils ont menée en classe ?

2.3.2.3. Intérêt des apprenants pour l'étude de *Bel-Ami* et gestion de l'interaction

La première question sur le sujet posée aux enseignants concerne le comportement des apprenants durant toute l'expérimentation. Nous voulions savoir s'ils avaient été gênés par le protocole expérimental mis en place ou non.

Avez-vous noté une différence dans le comportement des apprenants au cours des séances :	BRE	PLA	GAJ	MIC	LAZ	GOU	LEC
Je n'ai pas noté de changement	X	X			X		X
Ils ont semblé de plus en plus intéressés par les extraits du roman					X	X	
Ils ont semblé de moins en moins intéressés par les extraits du roman			X				
Ils ont participé de plus en plus (réponses aux questions de l'enseignant et nouvelles questions de leur part)			X	X	X	X	
Ils ont participé de moins en moins							
Ils ont noté de plus en plus sur leur cahier							
Ils ont noté de moins en moins sur leur cahier							

Tableau 18: Evaluation du comportement des apprenants lors de l'étude des textes de *Bel-Ami*

Nous nous sommes retrouvée avec des réponses très surprenantes de GAJ et LAZ. Nous n'arrivons pas à imaginer que leurs apprenants aient été de moins en moins intéressés par le roman tout en participant de plus en plus. En outre, LAZ indique qu'il n'a pas noté de changement alors qu'ils cochent deux autres propositions. Hormis ces deux enseignants, trois (BRE, PLA et LEC) n'ont pas noté de changement de comportement et deux (MIC et GOU) ont noté que leurs apprenants participaient de plus en plus. GOU a retenu également que ses apprenants ont semblé de plus en plus intéressés par l'étude du roman. Ainsi, les enseignants sentent et ressentent la classe, positivement ou négativement. Seulement, nous avons l'impression de ces données sur le degré de motivation des apprenants semblent être jugées comme étant moins importantes à explorer par les enseignants que le degré de compréhension des lexies par les apprenants. Les enseignants tentent d'avoir au maximum des représentations précises des connaissances antérieures des apprenants mais savoir si la classe est plus ou moins intéressée par l'étude du roman paraît être un facteur secondaire¹. Pourtant,

¹ Selon les commentaires oraux des enseignants de lycée et de FLES durant le remplissage du questionnaire.

nous savons à quel point la motivation des apprenants est un facteur positif dans l'acquisition de connaissances (Bogaards, 1994 ; Tardif, 1997; Cyr, 1998). Dans tous les cas, les enseignants n'ont pas noté d'attitudes négatives de la part des apprenants. C'est aussi notre impression en tant qu'observatrice.

La deuxième question posée aux enseignants concerne l'adéquation entre ce qui avait été prévu en amont du cours et le déroulement effectif de l'activité. Cette question nous permet de savoir si l'enseignant a manqué de temps pour expliquer certaines lexies ou encore s'il s'est laissé entraîner dans une interaction langagière imprévue, etc.

BRE et GOU estiment avoir accompli la totalité du travail prévu en amont du cours. PLA pense avoir manqué de temps pour travailler davantage la description. Dès lors, certaines lexies n'ont peut-être pas pu être expliquées. MIC a également manqué de temps et s'est résignée à ne travailler que sur la description du personnage principal. Dès lors, toutes les autres lexies difficiles du passage n'ont pas été abordées en classe. LAZ s'est retrouvé dans la même situation lors de l'étude du troisième passage et l'a rapidement analysé. Il est peut-être aussi passé à côté de lexique à expliquer. La réponse la plus surprenante provient de LEC qui estime ne pas avoir consacré suffisamment de temps à l'élucidation des lexies. Pourtant, c'est une des enseignants qui a consacré le plus de temps à l'explication lexicale¹. On peut dire que méthodologiquement, LEC estime que l'étude d'un texte littéraire passe principalement par l'analyse et la compréhension de son lexique.

Par conséquent, à la suite de nos diverses expérimentations et réflexions, il apparaît que l'explication fait partie des pratiques de transmissions définies par Cicurel & Bigot comme étant « *des pratiques langagières didactiques (verbales, non-verbales) et des pratiques interactionnelles qu'un enseignant met en œuvre afin qu'un public moins savant puisse s'approprier des savoirs et des savoir-faire* » (2005 : 186). Ces pratiques varient en fonction des enseignants et du contexte d'enseignement-apprentissage. Elles font partie de ce que Cicurel (2002) appelle un **répertoire didactique** que les enseignants se constituent progressivement et qui comprend un ensemble de savoirs, autant théoriques que pratiques. On peut considérer que ce répertoire est un ensemble de

¹ Cf. PARTIE 1, Chapitre 2, 2.4.2.2.

savoirs, savoir-faire et savoir-être, et qu'il comprend un ou des modèles explicatifs. Il nous semble alors qu'**une réflexion sur cette pratique de transmission du sens** devrait facilement trouver sa place en formation de formateurs¹. Elle ferait la lumière sur ce processus discursif, utilisé par tous, pour n'importe quelle activité didactique.

Énonçons à présent la façon dont nous avons opéré notre sélection du lexique pouvant potentiellement poser des soucis de compréhension pour des apprenants natifs et étrangers.

2.4. Etude du lexique des textes de Bel-Ami de Maupassant

2.4.1 Sélection du lexique à expliquer dans Bel-Ami

Nous avons combiné deux techniques dont les résultats présentent les lexies ou expressions lexicales jugées difficiles à comprendre par les apprenants des classes d'observation.

La première expérimentation consiste à demander à quatre personnes d'origine française (ayant un niveau de langue similaire aux apprenants étrangers observés dans notre protocole) de dégager des trois textes proposés « les mots ou portions de phrases difficiles ». Rappelons que ces personnes ne font pas partie des sujets de l'expérimentation. Il s'agit de deux élèves de classe de seconde et deux élèves de classe de troisième, ayant un niveau de français correct, jugé moyen par leurs enseignants. La consigne est simple et claire : « Souligner dans les trois textes de *Bel-Ami* les mots ou expressions (portions de phrases) qui vous paraissent difficiles à comprendre ». En donnant la même consigne aux informateurs et en vérifiant le temps imparti, nous pouvons contrôler un maximum de variables extrinsèques. Les résultats donnent une idée des constituants pouvant poser des difficultés de compréhension à ces apprenants.

¹ Cf. PARTIE 3, Chapitre 2.

En tant qu'enseignante de FLM/FLES, nous nous proposons de comparer les résultats obtenus avec notre propre manière de sélectionner ce qui relève du facile/difficile, compréhensible/non-compréhensible. C'est notre deuxième technique de sélection du lexique. Etant enseignante/remplaçante en lettres modernes au lycée et étant professeur de français langue étrangère et seconde, nous discriminons dans les textes ce qui nous paraît difficile à comprendre par des apprenants et ce qui mériterait une discours explicatif. Nous distinguons les lexies qui doivent être prioritairement acquises en classe.

2.4.1.1. Lexies et expressions lexicales retenues par les informateurs

Regardons alors les lexies et/ou expressions lexicales retenues par nos quatre informateurs. Ils sont tous natifs et de niveau identique aux apprenants de FLM et FLES observés en classe. Nous n'avons pas jugé nécessaire de proposer ce test à des informateurs non natifs. Ils auraient relevé autant voire plus de lexique que les personnes natives. L'essentiel ici était surtout de pallier la variable « mot connu » des apprenants natifs. Voici les résultats obtenus :

Cyrille 3 ^{ème} garçon	Il portait beau Gargote Hussards Tapageuse Polissonneries
------------------------------------	---

Tableau 19: Lexies et propositions lexicales retenues par Cyrille comme étant difficiles à comprendre

Marina 3 ^{ème} fille	Il portait beau Coups d'épervier De boni Tapageuse Miasmes Coudoyer Vestibule Amassée
----------------------------------	--

Tableau 20: Lexies et propositions lexicales retenues par Marina comme étant difficiles à comprendre

Sandra 2 ^{nde} fille	Il portait beau Gargote à prix fixe Hussards Elégance tapageuse Etuve Miasmes Coudoyer BeCS de gaz des trottoirs Polissonneries Fiacre Avec ces égards Bruissante
----------------------------------	--

Tableau 21: Lexies et propositions lexicales retenues par Sandra comme étant difficiles à comprendre

Lionel 2 ^{nde} garçon	Il portait beau Coups d'épervier Gargote à prix fixe collations hussards Tapageuse Miasmes Rôleuses Coudoyer BeCS de gaz des trottoirs impérieux Fiacre Vestibule ces égards Sacristie Il lui sembla qu'il allait faire un bond du portique de la Madeleine au portique du Palais-Bourbon Haut perron
-----------------------------------	--

Tableau 22: Lexies et propositions lexicales retenues par Lionel comme étant difficiles à comprendre

Il paraît assez surprenant que les élèves de seconde aient davantage de difficultés à comprendre les textes. En fait, ce n'est pas forcément le cas. Nous avons remarqué que les collégiens avaient fait une lecture superficielle des trois textes estimant que le vocabulaire permettant d'arriver à une compréhension globale n'était pas très difficile. Les apprenants de seconde se sont révélés être beaucoup appliqués dans leur lecture, faisant attention au moindre mot, à la moindre phrase pour tenter

d'en comprendre toutes les subtilités littéraires. Ils ont ainsi relevé davantage de lexique dont le sémantisme était souvent ambigu alors que les collégiens sont passés à côté de toutes les subtilités littéraires du langage utilisées par Maupassant (« (Il lui sembla qu'il allait) faire un bond du portique de la Madeleine au portique du Palais-Bourbon » pour dire que Georges Du Roy envisage une carrière politique, par exemple). Elles seront pourtant explicitées par les enseignants en classe.

Il faut aussi remarquer qu'un certain nombre de lexies ne peut pas forcément être mis en relief par les apprenants. Les lexies dont le sémantisme est double ou métaphorique ne sont peut-être pas apparues aux yeux des apprenants (« boîte noire » pour désigner « le fiacre », « rôdeuses » pour « des prostituées »). Tout l'art revient à l'enseignant qui saura faire la lumière sur des termes qui semblaient à première vue anodins mais qui cachent d'autres sens. C'est principalement pour cette raison que nous ne pouvons pas nous contenter de nos informateurs pour établir une liste lexicale de ce qui pourrait poser des problèmes de compréhension.

2.4.1.2. Sélection finale du lexique

En tant qu'enseignante de FLM et de FLES, nous avons instinctivement sélectionné des lexies jugées difficiles à comprendre et importantes à expliquer. Connaissant bien le niveau linguistique de chaque public étudié¹, nous avons discriminé des constituants des textes qui sont ainsi rassemblés :

¹ Nous avons été enseignante remplaçante de FLM en classe de seconde technologique, avons donné des cours particuliers à des apprenants de troisième et seconde générale. Nous avons également enseigné à l'université Toulouse II-Le Mirail et l'Ecole des Roches (78) aux niveaux B1-B2-C1.

Passage 1	Passage 2	Passage 3
<ul style="list-style-type: none"> - Il portait beau - Des miasmes - Des regards [...] comme des coups d'épervier - Une étuve - Une gargote à prix fixe - (20 centimes) de boni - Un hussard - Des rôdeuses - Une élégance tapageuse - Coudoyer - Une collation 	<ul style="list-style-type: none"> - Cette boîte noire - Les becs de gaz (des trottoirs) - Impérieux - Les polissonneries - Bénir - Un fiacre - Un vestibule - Une femme du monde 	<ul style="list-style-type: none"> - Bel-Ami - (Il était) plein de reconnaissance pour la divinité qui l'avait ainsi favorisé - Des égards - L'office - Balbutiait - Coulait comme un fleuve - Les assistants (de l'office) - (La foule) amassée - (La foule) bruissante - (Il lui sembla qu'il allait) faire un bond du portique de la Madeleine au portique du Palais-Bourbon - Un perron

Tableau 23: Sélection finale des lexies et propositions lexicales

Ces lexies comparées aux résultats obtenus par nos informateurs montrent que nous avons opéré une sélection assez pertinente au regard du nombre conséquent de mots et propositions contenus dans les textes.

Cyrille 3 ^{ème}	16.7% ¹
Marina 3 ^{ème}	26.7%
Sandra 2 ^{nde}	40%
Lionel 2 ^{nde}	56.7%

Tableau 24: Pourcentage des correspondances entre le relevé des informateurs et le nôtre

Notre liste ne se veut pas exhaustive et nous nous sommes contentée d'une trentaine de lexies, ce qui d'un point de vue pédagogique est suffisant. Nous avons sélectionné les lexies et propositions lexicales qui étaient susceptibles d'être expliquées en classe par l'ensemble des enseignants observés.

¹ Pourcentage arrondi au dixième.

2.4.2. Le déroulement des explications des lexies

2.4.2.1. Description des séances observées

Notre étude s'attache à observer le fonctionnement explicatif en interaction. Pour cela, les conditions de travail dans lesquelles les acteurs pédagogiques évoluent doivent être décrites. Premièrement, la disposition spatiale des tables et chaises n'est pas la même dans les deux disciplines. Souvent en U dans les classes de FLES, la disposition est plus classique dans les classes de FLM¹. Le professeur se trouve du côté du tableau et son bureau fait face à des rangées de tables et de chaises. Aussi, la communication entre les apprenants pourrait être lésée car ils ne se font pas face.

Pourtant, les apprenants de FLM, habitués à cette disposition spatiale, n'hésitent pas à prendre la parole (et à se retourner pour voir leurs camarades). Nous pouvons même qualifier la classe de MIC de « bruyante » tant l'ambiance de brouhaha et la concentration relative sont prégnantes. En cela, les apprenants de FLM sont majoritairement plus bavards que les apprenants de FLES. Une classe de FLM reste cependant assez silencieuse (classe de PLA). L'enseignant semble impressionner ses apprenants. Ils ont peur de fournir de mauvaises réponses aux questions posées et préfèrent s'abstenir de tout commentaire. Seuls quelques élèves prennent la parole au moment où l'ensemble de la classe est sollicité et apportent des réponses qui sont quasiment toujours évaluées positivement par l'enseignant. En clair, les apprenants de cette classe s'abstiennent de fournir des réponses lorsqu'ils ne sont pas sûrs de leurs connaissances.

Enfin, nous aurions pu penser également que, lors des échanges langagiers entre enseignant et apprenants, le débit de parole différerait entre les classes de FLES et les classes de FLM. Cependant, il est quasi-identique. Les enseignants des différentes disciplines parlent avec la même vitesse de parole. Le débit n'est pas ralenti pour les apprenants étrangers car ces derniers ont le niveau suffisant pour qu'un locuteur natif leur parle normalement.

¹ Cf. PARTIE 1, Chapitre 2, 2.2.1 pour une illustration des différentes classes.

Temps consacré à l'étude des trois textes littéraires

Le temps consacré aux trois passages de *Bel-Ami* de Maupassant n'est pas identique d'un enseignant à l'autre¹. Il est important de rendre compte du calendrier des enseignants et du temps consacré aux textes car la manière dont le lexique est abordé en dépend. Plus le temps consacré est conséquent plus l'enseignant semble vouloir approfondir son étude.

Nom de l'enseignant	Choix didactique de présentation des textes littéraires	Nb d'heures consacrées pour l'étude des 3 textes	Nb d'heures consacrées par texte littéraire
FLM, collège			
BRE	Etude des textes seuls	3h étalées sur 1 semaine	1h pour le 1 ^{er} passage 1h pour le 2 ^{ème} passage 1h pour le 3 ^{ème} passage
PLA	Etude des textes seuls	4h30 étalées sur 1 semaine	1h pour le 1 ^{er} passage 1h45 pour le 2 ^{ème} passage 1h45 pour le 3 ^{ème} passage
FLM, lycée			
GAJ	Etude de l'œuvre intégrale	5h étalées sur 2 semaines	2h pour le 1 ^{er} passage 2h pour le 2 ^{ème} passage 1h pour le 3 ^{ème} passage
MIC	Etude de l'œuvre intégrale	10h étalées sur 3 semaines	4h pour le 1 ^{er} passage 3h pour le 2 ^{ème} passage 3h pour le 3 ^{ème} passage
LAZ	Etude de l'œuvre intégrale	11h étalées sur 9 semaines (étude interrompue par la grève contre le CPE)	4h pour le 1 ^{er} passage 5h pour le 2 ^{ème} passage 2h pour le 3 ^{ème} passage
FLES, université			
GOU	Etude des textes seuls	2h consécutives	1h pour le 1 ^{er} passage 25 min pour le 2 ^{ème} passage 35 min pour le 3 ^{ème} passage
LEC	Etude des textes seuls	3h étalées sur 1 semaine	1h15 pour le 1 ^{er} passage 45 min pour le 2 ^{ème} passage 1h pour le 3 ^{ème} passage

Tableau 25: Comparaison du temps consacré à l'étude des différents textes de *Bel-Ami*

Ce tableau illustre la diversité des situations d'enseignement et des choix pédagogiques (ou contraintes) de chaque enseignant. Le temps accordé à l'étude des textes était libre ; il varie ainsi de 2h à 11h et s'étale sur une séance ou plusieurs semaines. *Bel-Ami* pouvait être étudié en tant qu'œuvre intégrale ou simplement à

¹ Cf. Annexe 16 : Temps consacré à l'explication du lexique en classe

partir des textes proposés. On peut remarquer que les enseignants ayant choisi de travailler l'œuvre dans son intégralité ont consacré plus de temps à l'étude des trois passages que les autres enseignants. Ils ont insisté sur une étude approfondie du texte sans pour autant que les explications de lexique prennent une place plus conséquente dans la classe (comme nous le verrons *infra*¹).

Remarquons que GOU a été la seule enseignante à envisager une analyse non chronologique des textes. Elle a commencé à étudier l'incipit puis l'excipit et a terminé la leçon par le deuxième passage de *Bel-Ami*, une partie du chapitre 5. Cette technique a permis de rendre compte du changement de situation du personnage (situation inhérente à tout roman d'apprentissage) tout en suscitant un intérêt pour la façon dont cette transformation a pu s'opérer. Les autres enseignants ont étudié les textes, de manière traditionnelle, les uns après les autres, en respectant la chronologie de l'œuvre. Certains enseignants ont proposé des supports variés (la bibliographie/biographie de Maupassant pour PLA, une carte de Paris pour GOU avec un tableau à remplir, un tableau et des questions pour MIC, des questions pour LEC notamment).

Orientations didactiques des explications de textes

Les enseignants observés ont tous eu pour consigne d'expliquer les textes littéraires proposés. L'explication littéraire est vue par Preiss & Aubrit (1994 : 7) comme étant une lecture active et critique d'une œuvre. La démarche d'analyse privilégiée, sans en faire un principe strict et exhaustif, incite à penser l'unité, la structure et le genre du texte, c'est-à-dire l'identité du texte, l'analyse du début et de la fin de l'œuvre, les articulations dans le texte et l'appartenance à un genre. L'enseignant parle aussi des différentes formes et figures qui composent l'œuvre (dimension phonologique, lexicologique, morphologique et sémantique). Ensuite, les thèmes, personnes et présences sont identifiés (relation espace/temps, identification des thèmes, relations auteur/narrateur/lecteur et personnages, etc.). Enfin, le lecteur peut construire des liens entre la réalité et le savoir, traités dans leur application concrète en comparaison avec d'autres œuvres (connaissances et rapports avec l'histoire littéraire, liens avec d'autres disciplines).

¹ Cf. PARTIE 1, Chapitre 2, 2.4.2.2.

Ces quatre axes, dont l'ordre d'approche n'est pas fixe, montre la manière dont une explication de texte littéraire peut être menée. Rassemblés dans le tableau suivant, ils décrivent les orientations didactiques des enseignants observés. Pour identifier les orientations développées par les enseignants, nous avons attribué une valeur (en point) au travail mené en classe. Ainsi, 1 point est accordé à l'enseignant si un des quatre axes de la démarche d'analyse est entièrement traité en classe, ½ point si l'axe est partiellement étudié et aucun point si l'axe n'a pas fait l'objet d'une analyse.

Légende	
1	Axe entièrement traité par l'enseignant en classe
½	Axe partiellement traité par l'enseignant en classe
0	Axe non traité par l'enseignant en classe

	FLM, collège		FLM, lycée			FLES, université	
	BRE	PLA	GAJ	MIC	LAZ	LEC	GOU
Unité, structure et genre	1	1	1	½	1	½	½
Analyse linguistique	½	½	1	½	1	½	½
Thèmes, personnes et présences	1	1	1	1	1	1	1
Analyse extratextuelle	0	0	1	1	1	0	1

Tableau 26: Orientations didactiques des enseignants lors des explications des textes

Nous remarquons que les enseignants n'ont pas examiné les textes de la même façon. Lorsque MIC insistait sur la description du personnage, BRE effectuait des révisions sur le discours direct et indirect, PLA sur les figures de style. LEC a favorisé une lecture détaillée des textes alors que GOU valorisait une compréhension globale des passages littéraires, insistant sur les relations intertextuelles. LAZ et GAJ ont abordé tous les aspects textuels et extratextuels contenus dans les textes. Ceci dit, ce tableau ne rend pas compte du temps consacré à chaque axe en classe. En effet, GOU qui a travaillé complètement sur deux axes et partiellement sur les deux autres, n'a eu besoin que de deux heures pour parler des trois textes. A l'opposé, MIC, qui a abordé les mêmes thèmes, a eu besoin de onze heures pour étudier les trois passages. Malgré cette différence, **le tableau révèle à quel point les orientations pédagogiques peuvent influencer sur la compréhension des textes par les apprenants.** En fonction des points abordés et de la façon dont ils ont été traités, les apprenants auront une certaine vision des textes. Il en est de même pour le lexique.

2.4.2.2. La place du lexique dans les explications des textes dans les classes observées

L'enseignant peut ou non accorder beaucoup d'importance à la compréhension du lexique contenu dans le texte littéraire. Il peut expliquer beaucoup ou peu de lexies ou propositions lexicales pendant un long moment ou de manière très brève. Pourtant, il ne faut pas forcément mettre en correspondance une longue explication et son importance au sein de l'étude de texte. Un enseignant peut nécessiter d'un long moment pour expliquer un mot pour lequel il n'avait pas, à première vue, l'intention de consacrer du temps. En plus de ce qu'avait prévu l'enseignant, c'est l'interaction langagière qui régit les demandes d'explications, et les réactions des participants peuvent déterminer la durée des explications.

Données quantitatives

Malgré cela, le temps consacré à l'explication d'un mot de vocabulaire peut influencer le degré de rétention du lexique par les apprenants. D'après Bogaards (1994), l'apprenant doit être en contact avec le lexique à plusieurs reprises afin qu'il soit mieux conservé en mémoire. On peut imaginer que, plus la durée de l'explication a été longue, mieux le lexique sera retenu en mémoire. Le temps consacré à l'explication de chaque mot de vocabulaire est alors un indicateur non négligeable.

Pour délimiter une séquence explicative et calculer le temps consacré à cette séquence, nous avons pris en compte les notions de Charaudeau et Maingueneau (2002) complétées par la vision d'Adam (2002). L'ouverture discursive d'une séquence mène à l'explication. C'est un surgissement, la formulation du doute par les apprenants ou l'enseignant, une phase de questionnement ou une anticipation de difficulté de compréhension de la part de l'enseignant. Ensuite, l'explication prend la forme d'une formulation. C'est une phase résolutive qui peut faire intervenir la clôture de l'explication (ratification de l'explication, phase conclusive, évaluation). Cette dernière phase n'est pas non plus forcément visible dans le discours. L'enseignant peut

expliquer et passer rapidement à autre chose, dans le fil de l'action, sans contrôler le degré de compréhension de ces apprenants.

Nos données temporelles comprennent ces trois étapes. Les vidéos recueillies ont été découpées et tiennent compte du contexte dans lequel survient la demande d'explication. Une séquence vidéo débute lors d'une introduction thématique durant laquelle une explication est présentée. Elle se termine lorsque l'enseignant passe à une autre question thématique. Les vidéos donnent alors une impression de cohérence et le discours explicatif est compris comme étant intégré à une communication interactionnelle contextuelle¹.

Le relevé que nous avons opéré est un relevé quantitatif du discours interactionnel durant lequel l'enseignant va expliquer une lexie ou solliciter les apprenants pour qu'ils expliquent une lexie². Nous estimons que même dans le deuxième cas, l'enseignant influe sur le déroulement du discours explicatif dans le sens où il ratifie/évalue l'explication de l'apprenant. Il a d'ailleurs tendance à reprendre les paroles des apprenants, les hétéro-reformuler (De Gaulmyn, 1986 ; 1991) afin de clôturer l'explication en question.

¹ Pour une discussion plus approfondie sur le découpage des séquences vidéo cf. PARTIE 2, Chapitre 1, 1.2.2.3.

² Cf. Annexe 17 : Temps consacré l'explication de chaque lexie

Légende

Nb	Nombre
Tps	Temps

	Nb d'explications de lexique lors des observations de classe ¹	Nb de lexies expliquées en classe	Nb moyen de lexies expliquées par heure de cours ²	Tps moyen consacré aux explications de lexique sur 1 heure de cours (en min ³)	Tps moyen consacré à l'explication d'une lexie (en min)
FLM, collège					
BRE 3h de cours	13	10	3,33	2'54	0'49
PLA 4h30 de cours	10	10	2,32	1'12	0'36
FLM, lycée					
GAJ 5h de cours	18	14	2,8	3'29	1'10
MIC 10h de cours	24	14	1,4	2'20	1'49
LAZ 11h de cours	09	8	0,72	0'30	0'41
FLES, université					
GOU 2h de cours	30	25	12,5	5'08	0'24
LEC 3h de cours	18	16	5,33	6'02	1'05

Tableau 27: Explications lexicales et temps consacré à ces explications

Ces données appellent plusieurs remarques. Premièrement, il existe une très grande variabilité entre les enseignants qui accordent de l'importance à l'explication de lexies et ceux qui abordent les autres aspects des textes. Les enseignants ayant beaucoup expliqué lors de nos observations de classe sont principalement GOU, MIC, GAJ et LEC. Mais lorsque l'on rapporte le nombre d'explications au nombre d'heures

¹ Le nombre comprend des lexies qui peuvent avoir été expliquées plusieurs fois.

² Lexie comptabilisée 1 fois même si elle a été expliquée à plusieurs reprises.

³ Temps en min x' et secondes y, chiffre arrondi pour les dixièmes.

de cours et au nombre de lexies expliquées, les résultats sont tout autres. Deux enseignantes, GOU et LEC ont un nombre important d'explications de lexique à l'heure. Les deux enseignantes de FLES sont très attentives au degré de compréhension du lexique par leurs apprenants mais c'est GOU qui se détache très clairement de ses autres collègues. Elle explique en moyenne 12,5 lexies par heure de cours. Et ce qui est très intéressant, c'est qu'elle compense ce nombre important de lexies expliquées par le fait de les expliquer très rapidement (24 secondes par lexie en moyenne). C'est une attitude singulière, comparée aux résultats obtenus par les autres enseignants.

A l'opposé, l'attitude pédagogique de LAZ dévoile qu'il n'a pas expliqué beaucoup de lexies (0,72 lexie par heure de cours) et qu'en plus, il consacre à chacune d'entre elles peu de temps (41 secondes par lexie). PLA, lui aussi, explique très rapidement les lexies des textes (36 secondes) mais estime qu'il faut faire la lumière sur un peu plus de mots que LAZ. MIC fait partie des enseignants qui expliquent le moins de lexies (avec LAZ). Remarquons cependant que l'attitude discursive de MIC est tout à fait particulière. Elle propose plusieurs explications de la même lexie et c'est en cela que l'on obtient une incohérence entre le nombre d'explications lors des observations de classe et le nombre de lexies expliquées à l'heure (24 explications lors des observations mais seulement 1,4 explication par heure de cours). Par contre, elle prend son temps pour expliquer chaque lexie et y consacre près de 2 minutes. GAJ et LEC consacrent également beaucoup de temps à l'explication de chaque lexie. Le nombre de lexies expliquées pour les deux enseignantes est équivalent et il leur faut un peu plus d'une minute pour expliquer un mot ou une expression. Quant à BRE, il explique moins de lexies et les explique un peu plus rapidement (49 secondes), mais dans le temps qui lui est imparti (3h de cours), il en explique plus (3,33 lexies par heure de cours).

Deuxièmement, le temps moyen consacré à des explications lexicales lors d'une heure de cours ne représente que 0,5% (LAZ) à 9% (LEC) du temps total de travail. C'est une proportion infime alors que le lexique est la base architecturale du texte et qu'il est à l'origine de l'analyse des textes. Il n'est pas concevable d'étudier un texte sans comprendre tout ou partie de son lexique. Nous ne pensons pas que la totalité du lexique doit être connue de l'apprenant mais que la compréhension globale a la nécessité de ne pas être altérée par des difficultés d'accès aux significations. Ces

chiffres peuvent s'expliquer par le fait que les enseignants estiment que leurs apprenants connaissent le lexique ou qu'ils le déduiront grâce au contexte textuel. Les résultats obtenus lors des tests de connaissances proposés aux apprenants apportent une réponse à cette question¹.

Nous rappelons que les enseignants n'avaient pas de consigne quant à l'explication de lexique. Ainsi, certains enseignants ont fait l'impasse sur l'explication de plusieurs lexies. Ils ont peut-être jugé que ces lexies seraient comprises en contexte textuel, étaient connues des apprenants ou encore n'avaient pas d'intérêt particulier pour la compréhension du texte. Les tests de connaissances proposés aux apprenants contenaient à la fois le lexique expliqué et le lexique non-expliqué par les enseignants. Nous avons pu alors mesurer le degré de compréhension des apprenants pour les lexies qui n'avaient pas fait l'objet d'une explication en classe. Si les enseignants ont des connaissances précises du niveau linguistique de leurs apprenants, les résultats devraient être assez élevés.

	Nb de lexies non expliquées par les enseignants en classe	Degré de compréhension des apprenants obtenu lors des tests de connaissances pour l'ensemble des lexies non expliquées par les enseignants en classe
FLM, collège		
BRE	20	55.6%
PLA	21	45.3%
FLM, lycée		
GAJ	16	62.4%
MIC	16	51.1%
LAZ	23	55.7%
FLES, université		
GOU	8	23.7%
LEC	12	22.9%

Tableau 28: Degré de compréhension des lexies non expliquées par les enseignants

Les apprenants des classes de PLA, GOU et LEC n'ont pas pu restituer le sens contextuel des lexies qui n'ont pas été expliquées en classe. Par contre, les autres classes (BRE, GAJ, LAZ et MIC) obtiennent des résultats plutôt encourageants. Plus de la moitié des apprenants de ces classes connaissaient ou ont pu induire/déduire le sens

¹ Cf. PARTIE 3, Chapitre 1, 1.3.2.

des lexies. Ces données amènent tout de même à penser qu'une explication des lexies non abordées en classe aurait peut-être pu augmenter le degré de compréhension du lexique par les apprenants.

Les chiffres des deux tableaux précédents (Tableau 27: Explications lexicales et temps consacré à ces explications et Tableau 28: Degré de compréhension des lexies non expliquées par les enseignants) montrent combien les comportements pédagogiques face à une explication de texte peuvent varier d'un enseignant à l'autre et qu'il n'existe pas véritablement d'homogénéité dans les pratiques effectives enseignantes.

De même, le temps consacré aux explications est différent du temps consacré à chaque lexie parce qu'une lexie peut être expliquée plusieurs fois, dans la même séance ou dans des séances successives. L'enseignant peut estimer avoir besoin de revenir à plusieurs reprises sur un terme essentiel à la bonne compréhension du texte, de manière globale ou détaillée. C'est le cas de MIC et GAJ qui ont eu besoin d'expliquer plusieurs fois « des regards [...] comme des coups d'épervier » et « Bel-Ami »¹. Mais c'est MIC qui revient plus régulièrement sur les lexies expliquées, jusqu'à les expliquer 3-4 fois. Ceci s'explique en grande partie par l'ambiance de brouhaha et de concentration relative qui règne en permanence dans sa classe. Ses apprenants l'ont souvent obligée à répéter ce qu'elle avait déjà dit précédemment. Ce n'est pas le cas de GAJ dont les apprenants sont plus attentifs. L'enseignante a ressenti le besoin d'insister sur certains termes car ils semblaient essentiels à une compréhension globale de l'œuvre. GOU a également souligné plusieurs lexies comme relevant de la compréhension globale du texte. En règle générale, tous les enseignants ont expliqué une lexie au moins deux fois (sauf PLA). Le travail de répétition, de reformulation est souvent essentiel pour mettre en relief un élément textuel prégnant. Il indique aux apprenants son degré d'importance et aide à sa mémorisation.

¹ Cf. Annexe 16 : Temps consacré à l'explication du lexique en classe ; Annexe 17 : temps consacré à l'explication de chaque lexie

	Degré de compréhension des lexies par les apprenants	
	Lexies expliquées une fois en classe	Lexies expliquées deux fois ou plus en classe
BRE¹	52.1%	33.3%
GAJ	66.4%	85.5%
MIC	64.4%	85.1%
GOU	19.8%	21.4%
LEC	30.3%	30.8%

Tableau 29: Degré de compréhension des apprenants en fonction du nombre d'explications pour une lexie

Nous voyons dans ce tableau que **les lexies expliquées à plusieurs reprises par la majorité des enseignants permettent d'obtenir de meilleurs résultats sur le degré de compréhension des lexies par les apprenants**. BRE est le seul à ne pas être dans ce cas. Les explications supplémentaires qu'il a fournies en classe n'ont pas permis de modifier positivement l'accès à l'acquisition lexicale. Quant à LEC, les résultats sont peu significatifs tant la différence entre les deux procédés explicatifs est faible.

Organisation temporelle des explications au sein des leçons

Dans le continuum verbal qu'est l'explication de texte, la séance est parsemée de micro-explications concernant directement le lexique. En outre, selon les habitudes de chacun, le lexique peut être abordé en début, milieu ou fin de séance. L'enseignant peut, selon ses choix didactiques, aborder le lexique au fur et à mesure que les besoins de compréhension se font sentir ou anticiper les problèmes de compréhension en imposant l'explication de vocabulaire.

C'est le cas d'une enseignante qui a préféré aborder la question du lexique difficile dès le début de la leçon alors que d'autres l'ont abordé au fur et à mesure de l'étude du texte. GAJ a commencé sa première séance par demander si tout le vocabulaire du texte 1 était connu. Après avoir expliqué « des miasmes », elle est entrée

¹ PLA est absent de ce tableau car il n'a pas expliqué plusieurs fois une seule et même lexie. LAZ, quant à lui, n'est pas mentionné parce que la lexie qu'il a expliquée deux fois provient de l'étude du 3^{ème} passage, étude pour laquelle nous n'avons pas de données de compréhension.

plus précisément dans l'analyse littéraire du texte. Le reste du lexique a été vu au fur et à mesure de l'étude. De manière plus stricte, LEC a commencé toutes ses séances par des explications lexicales. Faire la lumière sur le vocabulaire était pour elle une étape importante pour la compréhension des textes.

A contrario, GOU a proposé une étude de construction progressive du sens en contexte. Elle est la seule à ne pas avoir lu ou faire lire le texte dans sa totalité avant de l'étudier. Elle a préféré lire paragraphe par paragraphe et a expliqué et commenté le texte au fur et à mesure de son étude. Cette approche nécessite des apprenants une bonne compréhension du lexique du texte car la déduction contextuelle est plus délicate que dans les autres démarches. Les apprenants doivent construire la signification du texte et du lexique à partir de ce que lit et dit l'enseignante en temps réel. Alors que PLA, BRE et LAZ, qui ont aussi travaillé par paragraphe, ont opéré ce travail après une lecture complète du texte par l'enseignant ou les apprenants. Les apprenants avaient ainsi une vision globale de ce qui était proposé dans le texte. MIC a estimé, quant à elle, que le lexique du deuxième passage de *Bel-Ami* pourrait être une entrave à la compréhension et a passé une heure à faire le point sur les mots de vocabulaire. Suite à cela, les idées de l'auteur ont été développées.

Mais ce que nous pouvons dire en règle générale, c'est que le lexique de la compréhension globale a été majoritairement expliqué avant celui de la compréhension détaillée. Une première lecture assez rapide a permis de poser les idées générales du texte, une seconde étude menée plus précisément par l'enseignant avait pour objectif de faire découvrir les subtilités des textes¹.

Ces orientations pédagogiques révèlent à quel point le lexique peut être le pivot de l'étude de texte pour un enseignant alors qu'il n'est que support de compréhension pour d'autres. Les données dont nous disposons proviennent d'un échantillon restreint d'enseignants. Aussi est-il impossible de tirer des conclusions trop générales de nos observations. Cependant, le temps consacré aux explications est un bon indicateur de la manière dont les enseignants travaillent sur le lexique et la diversité que nous observons rend compte de pratiques disparates. Ce relevé quantitatif sera complété par une analyse qualitative plus fine présentée dans la

¹ Cf. PARTIE 1, Chapitre 2, 2.1.2.2.

1^{ère} Partie : Problématique de l'explication du lexique en classe de langue

deuxième partie et qui aura pour objectif de donner du relief au discours pédagogique, interactionnel et contextuel, des enseignants.

Conclusion intermédiaire

Dans cette première partie, nous avons discuté la notion d'**explication** et de **discours explicatif** en distinguant le procédé statique, d'une part, du processus dynamique observable en interaction, d'autre part. En identifiant par la même l'**explanans** et l'**explanandum**, nous avons remarqué que le discours explicatif de l'enseignant semblait assez facilement segmentable. Pourtant, le **lien causal** qui lie ces deux éléments peut s'avérer être **implicite** dans l'énonciation. Dès lors, l'observation des phénomènes **paraverbaux** (comme les manifestations prosodiques) et **non-verbaux** (tels que les gestes, les mimiques ou encore les images) s'impose afin de déceler la présence de ce discours de compréhension.

De fait, l'objectif principal de ce processus est de **faire comprendre**. En classe de langue, l'enseignant est ainsi amené à **reformuler** les informations prononcées en vue de rappeler ce qui vient d'être dit et de créer potentiellement de la signification pour les apprenants. Le discours explicatif organise alors la progression d'un savoir, progression élaborée selon les représentations des enseignants sur l'objet et du degré d'interprétation de l'apprenant au cours de l'activité cognitive de compréhension. En cela, le discours explicatif régule la parole, identifie le moment d'incompréhension mais aussi tente de construire une réalité sociale. Dans notre cas, il s'agit également d'une construction de la réalité textuelle et individuelle.

Pour tenter d'approcher scientifiquement ce phénomène, nous avons interrogé **plusieurs disciplines** dont la linguistique (la lexico-sémantique et la linguistique interactionnelle) et la didactique cognitive des langues (qui amène à travailler à partir des recherches menées en psycholinguistique et en psychologie cognitive notamment). Ces disciplines permettent de mieux appréhender le processus explicatif de l'enseignant dans sa globalité mais aussi en détail afin d'obtenir une **macro** et une **microvision** de la **boucle explicative**. Nous avons limité notre étude à l'**explication lexicale** pour des apprenants ayant déjà des connaissances dans la langue à acquérir et avons souhaité travailler à la fois en didactique du français langue maternelle (DFLM) et en didactique du français langue étrangère et seconde (DFLES) afin de rassembler leurs bases théoriques. Ainsi considérées, ces disciplines offrent de nombreuses

perspectives didactiques et pédagogiques. Notre travail s'élabore alors autour de la notion de **didactique cognitive du français**.

Grâce à ce cadre théorique, nous avons pu comparer le discours explicatif à d'autres types de discours dont les proximités sémantiques sont visibles dans l'interaction. Le discours explicatif peut se retrouver dans la position d'un **discours définitoire** dont les propriétés d'objectivité et d'absence de locuteur dans l'énonciation sont révélatrices. Le discours explicatif peut être perçu comme un **discours informatif** pour les apprenants à la différence que l'enseignant est attentif aux feed-back. Il faut souligner qu'associer ces deux discours empêche la considération de la co-construction du discours explicatif en interaction. A l'opposé, le discours explicatif se différencie de l'**argumentation** dans le sens où l'objectif principal n'est pas de faire adhérer l'interlocuteur mais bien de faire comprendre. De même, il est souvent amalgamé avec la **justification** dont la présence ne semble pas évidente en classe de langue de par le statut de l'enseignant et la légitimité qu'il a d'expliquer en classe.

Dès lors, **ce qui se joue dans les séquences explicatives** de l'enseignant en classe de langue relève de l'**interaction**, de la **cognition** et de la **didactique**. Premièrement, les **différents fonctionnements discursifs** des enseignants nous renseignent sur la manière d'organiser le discours explicatif en interaction. Deuxièmement, l'activité explicative est révélatrice d'une **démarche cognitive** qui permet de passer d'un état de non-compréhension à un état final de compréhension. Troisièmement, cette rupture de la compréhension pose la question de la **compétence explicative** et du savoir enseigner, car non seulement l'enseignant a la nécessité de rendre enseignable des savoirs mais il doit penser l'intégration des nouvelles connaissances dans la mémoire à long terme. L'hypothèse principale à laquelle nous souhaitons répondre dans ce travail est par conséquent la suivante : **dans quelle mesure le discours explicatif de l'enseignant aide-t-il l'apprenant dans l'accès au sens lexical ?**

Pour répondre à cette problématique, nous avons d'abord présenté les spécificités de l'enseignement-apprentissage du lexique en classe de langue et avons constaté que les **textes littéraires** se révélaient être des supports nécessaires et recommandés à l'apprentissage lexical. Ainsi, le lexique contenu dans les trois textes de

Bel-Ami de Maupassant est représentatif du type de lexique à enseigner aux populations observées (deux classes de troisième de collège, trois classes de seconde de lycée et deux classes de FLES à l'université). Ce lexique a été analysé au regard du **critère de fréquence** (les lexies rencontrées souvent ont potentiellement plus de chance d'être comprises et retenues), du **critère de familiarité** (les mots sont non familiers pour les apprenants), du **critère de contrastivité** (les items sont sémantiquement éloignés de ce que les apprenants ont déjà étudié) et du **critère de concrétude/abstraction** (les lexies sont plus ou moins représentables par une image concrète, définie et structurée). A ce propos, nous avons établi deux caractéristiques bien définies. Premièrement, une lexie peut apparaître plutôt abstraite parce qu'elle contient intrinsèquement des traits sémantiques abstraits. Et deuxièmement, une lexie peut apparaître plus ou moins concrète/abstraite pour un individu en fonction de ses connaissances du monde et de ses expériences.

A partir de ces particularités, nous avons défini une **méthodologie d'observation** des classes de langue qui nous permet d'observer les discours explicatifs en interaction (enregistrements audio et vidéo), de les identifier (par rapport à notre cadre théorique), de les interpréter (grâce au questionnaire fourni aux enseignants révélant une certaine métacognition de leurs pratiques) et de les évaluer (par l'intermédiaire de la mesure du degré de compréhension des apprenants). Sachant qu'aucune consigne précise n'a été fournie pour l'explication des trois textes littéraires, chaque enseignant a choisi délibérément la place qu'il voulait accorder à l'explication lexicale. Les lexies que nous avons sélectionnées comme étant à expliquer en classe ont fait alors apparaître des profils pédagogiques distincts (Cicurel, 2001). Nous avons d'ores et déjà remarqué que les lexies expliquées à plusieurs reprises par les enseignants semblent permettre d'obtenir de meilleurs résultats sur le degré de compréhension des apprenants que les lexies expliquées en classe une seule fois.

Il nous semble important d'énoncer à nouveau que notre objectif n'est pas d'obtenir une analyse quantitative de données explicatives mais bien de poser les bases d'une réflexion didactique et pédagogique sur le sujet. Nous espérons proposer une problématique qui puisse susciter de nouveaux questionnements sur le processus explicatif de l'enseignant et apporter un cadre méthodologique et théorique qui puisse servir éventuellement de base à de nouvelles recherches.

Afin de traiter les aspects fondamentaux du discours explicatif de l'enseignant en interaction, la partie suivante se propose de traiter du discours explicatif en interaction au regard de considérations psycholinguistiques.

2^{ème} PARTIE :

APPROCHE INTERACTIONNELLE ET PSYCHOLINGUISTIQUE DU DISCOURS EXPLICATIF DE L'ENSEIGNANT EN CLASSE DE LANGUE

2^{ème} Partie : APPROCHE INTERACTIONNELLE ET PSYCHOLINGUISTIQUE DU DISCOURS EXPLICATIF DE L'ENSEIGNANT EN CLASSE DE LANGUE

« On ne peut pas ne pas communiquer »

P. Watzlawick

*« Que je le veuille ou non,
je suis pris dans un circuit d'échange »*

R. Barthes

« Tout discours est une construction collective ». Tels sont les mots de Kerbrat-Orecchioni (1998, 13) dans le postulat de base qu'elle avance au sujet de l'approche interactionnelle. Cette remarque est d'autant plus vraie pour le discours explicatif en classe de langue dans le sens où l'enseignant explique en fonction de ses interlocuteurs, les apprenants. Les positions hiérarchiques des locuteurs confèrent à l'enseignant un statut privilégié car c'est lui qui peut transmettre des connaissances aux apprenants.

Le chapitre 1 de cette partie sera consacré à une discussion sur la gestion de la communication en interaction et plus précisément du discours explicatif en classe. Il s'agira de mettre en relief les conditions, dispositions, prédispositions des interlocuteurs vis-à-vis du discours explicatif en contexte. L'approche interactionnelle nous permettra ainsi de mettre en évidence que le discours explicatif en interaction dépend d'une co-construction discursive implicite ou explicite du sens. Nous nous appuierons pour cela sur les données audio-visuelles recueillies. Elles nous aideront à délimiter clairement ce qui est entendu comme relevant d'une séquence explicative. Ces données indiqueront également comment l'enseignant gère l'interaction langagière en classe de langue.

Le chapitre 2 s'attachera à examiner les différentes formes de l'explanans observées en classe de langue. Nos paramètres d'analyses exposés, nous présenterons des tableaux rendant compte précisément des diverses manières dont l'explanans

apparaît en contexte interactionnel dans notre corpus. Il sera question de comprendre quels sont les mouvements discursifs mis en œuvre par l'enseignant pour arriver à ses fins : la compréhension du lexique par les apprenants. L'intérêt est de montrer que chaque acteur (enseignant et/ou apprenant) a un rôle à jouer dans l'élaboration/construction du discours explicatif en interaction.

Ainsi, nous nous intéresserons aux microstructures langagières qui sont en jeu dans le processus explicatif. Observer attentivement les attitudes précises des acteurs pédagogiques permettra de révéler en profondeur les effets de la multimodalité, c'est-à-dire l'utilisation combinée ou successive de techniques présentes dans le discours d'explication en contexte interactionnel : comportement langagier, non-langagier (posturo-mimo-gestualité et supports iconiques) et/ou extra-langagier (prosodie dont l'intonation et le rythme principalement). Les éléments prosodiques, iconiques, kinésiques et proxémiques apportent du sens qui peut aider ou au contraire inhiber la compréhension des apprenants.

Nous nous interrogerons également sur les différents paramètres qui peuvent influencer la co-construction du discours explicatif en interaction ; à savoir le type de lexie à expliquer, le degré de planification des lexies à expliquer en classe et la manière dont les enseignants formulent leurs discours explicatifs en interaction (effets de la modalisation notamment). En cela, il est important de les identifier, de les mettre en rapport avec le contexte dans lequel ces comportements ont été produits et d'évaluer leur degré d'efficacité en classe.

Chapitre 1. Gestion du discours explicatif en contexte interactionnel

*« S'il vous plait, silence ! Que ce que nous
expliquons soit au moins constructif ! »
(MIC lors de l'étude de Bel-Ami)*

Dans les travaux les plus récents en sciences du langage, l'interaction est perçue comme un lieu de co-construction et de transformation permanente des identités. Dans une classe, un apprenant et un enseignant ne sont pas des entités solitaires et décontextualisées (Fillietaz & Schubauer-Leoni, 2008). Kerbrat-Orecchioni ajoute que *« tout au long du déroulement d'un échange communicatif quelconque, les différents participants, que l'on dira donc des interactants, exercent les uns sur les autres un réseau d'influences mutuelles. Parler, c'est échanger et c'est changer en échangeant »* (1998 : 13-17). Dans tout processus communicatif, il y a alors une détermination réciproque et continue des comportements des partenaires. Elle comporte des actions verbales, non-verbales (proxémique et kinésique, supports iconiques) et paraverbales (prosodie) qui permettent de créer des échanges et de ce fait, d'inclure une construction collective de pratiques discursives, dont la conversation ne représente qu'une forme particulière¹.

Il s'agit alors pour les chercheurs de cerner la manière dont les agents sociaux agissent en contexte à travers l'utilisation qu'ils font de la langue. C'est encore plus vrai en classe de langue puisque les acteurs pédagogiques échangent des connaissances pour arriver à une intercompréhension, une co-construction du sens en vue d'une acquisition durable des connaissances². C'est sous forme d'interactions que l'activité pédagogique prend sa consistance.

L'interaction est alors un moyen d'accéder à une compréhension des réalités générales ; non seulement les pratiques et activités enseignantes mais aussi la mise en circulation des savoirs, leur négociation par les dynamiques identitaires, les processus,

¹ Cf. PARTIE 2, Chapitre 1, 1.1.

² Cf. PARTIE 2, Chapitre 1, 1.2.

les stratégies et les effets sur l'apprentissage, etc. Dans cette perspective, les exigences méthodologiques sont nombreuses car l'interaction langagière ne se laisse pas facilement dompter. Il nous a fallu choisir un moyen pertinent de découper les interactions en classe afin de rendre compte du seul processus explicatif¹.

Suite à cette opération méthodologique, différents fonctionnements explicatifs sont apparus. Les diverses observations ont permis de dévoiler des (ir)régularités dans la manière de mener globalement un discours explicatif en classe². L'analyse qualitative, enseignant par enseignant, des mouvements discursifs aide également à comprendre si un enseignant favorise une démarche explicative plutôt qu'une autre lors d'une explication lexicale proposée à l'oral.

L'approche interactionnelle nous offre alors la possibilité de mieux cerner, identifier et comprendre les fonctionnements des sujets mais aussi les fonctionnements des objets de savoir. Son objet d'étude nous semble indispensable et incontournable dans l'observation de classes de langue. Pourtant, il n'existe pas à l'heure actuelle de définition consensuelle du terme d'interaction. Nous rejoignons les propos de Fillietaz & Schubauer-Leoni (2008 : 16) qui traitent de la complexité des approches méthodologiques de ce terme et dont l'objectif premier est de ne pas se contenter de la juxtaposition des théories mais de les poser comme un enjeu de débat. Ainsi, nous mettrons à l'épreuve les concepts issus de théories différentes en vue d'une exploitation adaptée par rapport à notre objet d'étude.

1.1. Une communication inégale dans l'interaction

Lecomte (1981b : 72) s'est interrogé sur la manière dont les opérations discursives s'enchaînaient entre elles invoquant des morphismes de type horizontal – par lesquels la séquence est mise en relation avec elle-même (par exemple les effets de reformulation dans une explication) – et des morphismes de type vertical – par lesquels une séquence est mise en relation avec une autre (i.e. les effets de dénivellation). En classe de langue, au niveau vertical, l'enseignant propose un certain

¹ Cf. PARTIE 2, Chapitre 1, 1.2.2.3.

² Cf. PARTIE 2, Chapitre 1, 1.2.

nombre d'activités didactiques qui crée une cohérence et une cohésion dans l'enseignement et l'apprentissage de la langue. Galisson & Pruvost (1999 : 179) ont dénombré sept activités didactiques. Nous ne parlerons pas des activités organisationnelles dont la visée première n'est pas didactique :

- La présentation (présenter les éléments nouveaux sous forme de discours variés : monologue, interaction en questions-réponses, etc.)
- La pratique (faire utiliser les éléments nouveaux par les apprenants)
- L'exploitation (développer les éléments nouveaux afin de les faire comprendre)
- La transposition (réutiliser les éléments dans des contextes différents pour aider à une appropriation individuelle)
- La révision (rendre compte des éléments antérieurs vus auparavant en classe)
- La correction (corriger les productions et utilisations erronées des éléments nouveaux et antérieurs)
- La vérification (s'assurer de la bonne compréhension des éléments nouveaux et de leur utilisation dans divers contextes)

L'enseignant n'est pas obligé de travailler les sept activités didactiques et peut sélectionner celles qui conviendront le mieux au déroulement de son cours. Il n'est pas non plus contraint de les travailler dans cet ordre précisément. Cette analyse transversale a pour objectif de rendre compte de la manière dont l'enseignant peut ritualiser ou varier le dispositif didactique dans sa classe. C'est lui qui a tout pouvoir et doit guider les apprenants vers la compréhension de nouvelles données linguistiques, pragmatiques, socioculturelles, etc. Nous constatons ainsi qu'il existe une hiérarchie entre les participants de l'interaction au niveau vertical (Lecomte, 1981b). Mais qu'en est-il au niveau horizontal ? L'enseignant conserve-t-il le pouvoir qui lui est donné par ces prédispositions hiérarchiques ?

Notre propos sera consacré à l'analyse d'une séquence didactique précise (**le discours explicatif en interaction**) et à la manière dont l'apprenant peut (ou non) s'immiscer dans le discours de l'enseignant. Avant cela, les rôles des participants sont à définir clairement.

1.1.1. Hiérarchie des participants dans l'interaction explicative

1.1.1.1. La position de l'enseignant : ses différents rôles

L'étymologie du terme « enseignant » renvoie bien à cette idée de « guide » (*insignare* : servir de guide). Il s'oppose en cela à « professer » qui sous-entend « montrer un exemple, un modèle ». Et plutôt qu'un enseignant-transmetteur, nous insistons sur son rôle de vecteur. La remarque de Meirieu (1995 : 110) à ce sujet en est le parfait exemple : *« Car la transmission – que l'on songe à sa définition mécanique – ne laisse guère la possibilité aux partenaires d'investir ou de tirer leur énergie d'ailleurs, d'exister à côté, par eux-mêmes et pour quelqu'un d'autre. Un apprentissage qui serait vécu comme une simple « transmission », qui attribuerait au maître la paternité, même indirecte, des connaissances de l'élève, anéantirait l'élève en même temps que le maître : le premier s'évanouirait, le second croulerait sous le poids d'une responsabilité illimitée ».*

L'enseignant-vecteur est dès lors un enseignant-guide. Il ne s'instaure pas dans une relation de maître-élève mais plutôt accompagne les apprenants. Il aide à faire découvrir des informations nouvelles, tient compte des connaissances antérieures des apprenants et s'assure que le terrain des connaissances est partagé. Il sait également que la construction des connaissances se fait de manière graduelle et progressive. Les apprentissages arrivent dans un certain ordre et à un certain moment, en fonction de l'intégration totale ou partielle des informations mais aussi en fonction de la maturité cognitive de l'apprenant. Cela suppose qu'il instaure une maïeutique entre les participants pédagogiques où l'un et l'autre s'aident mutuellement dans le discours explicatif pour faire comprendre et se faire comprendre.

Dupont (1982) propose une taxinomie de la personnalité professionnelle de l'enseignant où ce dernier peut être amené à remplir quatre fonctions :

- éducateur-organisant qui gère le fonctionnement de la classe,
- éducateur-aidant avec ses qualités de dialogue et de compréhension,
- éducateur-enseignant qui construit les connaissances,
- éducateur-personne-à-part-entière avec ses sentiments et ses émotions.

Les enseignants observés remplissent ces quatre fonctions en cela qu'ils instaurent une dynamique de classe et, par leurs pratiques enseignantes, favorisent (ou non) l'apprentissage de connaissances.

Mais le plus important à nos yeux est que l'enseignant prenne conscience d'un **agir cognitiviste**. Comme nous l'avons vu, l'enseignant est le premier responsable de la construction des savoirs. C'est lui qui met en place des pratiques éducatives en vue de l'apprentissage des connaissances. Il lui appartient de créer un environnement favorable pour chaque apprenant afin de faciliter mais aussi de provoquer la compréhension et l'acquisition. L'enseignant a la nécessité d'être en mesure de comprendre comment l'apprenant réagit à des stimuli et de proposer les stratégies les plus efficaces. Pour cela, l'enseignant s'auto-analyse tout au long de la communication et puis s'auto-évalue, c'est-à-dire qu'il s'assure que ses pratiques éducatives sont adéquates et cohérentes au regard des situations qu'il présente. L'enseignant gère une classe plus ou moins importante en effectif et s'accommode de cette situation. Pourtant, il sait qu'un apprenant actif est un apprenant plus efficace dans ses apprentissages (Cyr, 1998). Aussi, il aura le souci de faire travailler de manière active tous les apprenants de sa classe même si le contexte institutionnel ne le permet pas toujours. Pour cela, il prend connaissance des stratégies d'apprentissage et les insère dans son enseignement (idem). Le rôle de l'enseignant est assez ambigu en DFLES, car dans les méthodologies FLES, et notamment dans l'approche communicative, il n'enseigne plus au sens propre du terme, il fait apprendre. On ne peut donc guère avoir une attitude directive et dominatrice. L'enseignant est en cela un animateur, un coordinateur, un formateur...

Tardif (1997) parle d'**enseignant stratégique** dans le sens où il invite l'enseignant à prendre conscience de ses comportements et de ses représentations afin d'améliorer ses actes pédagogiques et d'être ainsi efficace. Jones & al. (1987, in Tardif, 1997) signalaient déjà que l'enseignant ne devait pas être bloqué par le matériel proposé par les pédagogues et qu'il lui revenait de sélectionner et de gérer ce qu'il voulait présenter à l'apprenant. C'est lui qui est le preneur de décisions, qui sait ce qui est bien et pour quelle situation. Son jugement de valeur se perfectionne au fil des années. En ce sens, il est un expert des contenus didactiques et un modèle pour ses

apprenants. Il les entraîne à comprendre les processus et les objectifs pédagogiques ainsi qu'à développer leurs propres stratégies d'apprentissage.

Aussi, l'enseignant est un penseur, un preneur de décisions, un motivateur, un modèle, un médiateur et un entraîneur (idem) :

- Le penseur évalue les connaissances antérieures de chaque apprenant. Il connaît ses difficultés, son comportement et sa motivation à l'égard de l'apprentissage.
- L'enseignant est un preneur de décisions dans le sens où il sélectionne les bons outils didactiques et pédagogiques en fonction de la situation donnée. Il connaît le matériel adéquat, détermine la progression à suivre, gère les activités au regard du temps fourni, planifie les discours explicatifs en fonction des difficultés qu'il anticipe. Il présente explicitement la démarche utilisée, les concepts importants et réfléchit à l'évaluation sommative.
- Le motivateur explicite la valeur et la portée des éléments nouveaux portés à la connaissance des apprenants. Il intervient dans l'importance de la persistance, de l'engagement et de la résistance dans la réalisation des tâches à accomplir. Il insiste sur la prégnance de l'effort dans l'accomplissement des activités.
- C'est aussi un modèle parce qu'il présente les stratégies cognitives et métacognitives, et fait la démonstration de leur application. Il connaît en outre les stratégies socio-affectives qu'il maîtrise et utilise à bon escient.
- Il est également le médiateur de la classe car il tient le rôle d'assistant dans la reconstruction du sens en contexte. Il aide au développement et à l'autonomisation des connaissances, à la rétroaction des informations et intervient sur l'apprenant en l'obligeant à persister et tenter plusieurs stratégies dans son travail.
- Il a enfin le rôle d'entraîneur parce qu'il invite les apprenants à construire leurs connaissances, à réaliser des exercices concrets et réels en vue d'une réutilisation des nouveaux acquis. Il incite à une pratique autonome de la langue.

Alors, il existe bien une inégalité entre l'enseignant et l'apprenant, entre celui qui détient le savoir, le savoir-faire, le savoir-être, le savoir-enseigner/apprendre et

celui qui s'approprie toutes ces compétences (langagières, non-langagières et extra-langagières). Nous insistons ici sur l'importance des pratiques enseignantes et de leur compréhension (Bru & Maurice, 2001 ; Bru, Altet & Blanchard-Laville, 2004) dans le sens où le rôle de l'enseignant dans l'apprentissage des connaissances ne se limite pas à de simples considérations théoriques et pratiques mais repose sur des fondements essentiels qui sont à exploiter au mieux selon la situation donnée (Bange, 1992). Nous ne relativisons cependant pas l'implication de l'apprenant dans ces processus comme nous allons à présent l'aborder.

1.1.1.2. Le rôle actif de l'apprenant

L'apprenant en construction a un rôle décisif dans son apprentissage car c'est lui qui peut, par son comportement, par sa représentation de l'enseignement-apprentissage, par la perception des différentes tâches et situations, influencer sur ses chances de réussite (Holec, 1980 ; Auger, à paraître). Il est actif et réactif s'il répond aux stimuli de l'environnement.

Au cours de ses apprentissages, l'individu opère des réflexions sur ce qu'il apprend (activités cognitives), comment il apprend (activités métacognitives), avec qui il apprend et dans quelles visées personnelles (dimensions affectives). Ainsi, au sein des interactions engendrées par les protagonistes, l'apprenant peut améliorer sa relation d'apprentissage en utilisant des conduites appropriées.

Cyr (1998) reprend les analyses de Stern (1975) et Rubin (1975) selon lesquelles il y aurait un **bon apprenant** en langue. Ces considérations reposaient avant tout sur le fonctionnement d'apprentissage en langue étrangère mais certaines composantes peuvent tout à fait convenir à une relation pédagogique en langue maternelle. Remaniées pour correspondre au public qui nous concerne (apprenants de FLES et FLM), voici les qualités reconnues d'un bon apprenant :

- L'apprenant adopte une approche active en s'impliquant dans la tâche de son apprentissage, en recherchant et exploitant les différentes occasions d'apprendre, en planifiant ses activités et en tentant de pratiquer la langue dans n'importe quel contexte.

- Il est conscient du fait que la langue est un système qu'il essaie de découvrir en se référant à ce qu'il connaît déjà et en procédant à des déductions/inductions. D'une part, l'apprenant applique une règle en vue de comprendre ou d'utiliser la langue (déduction), d'autre part, il utilise des éléments connus pour inférer le sens des éléments nouveaux (induction).
- Le bon apprenant reconnaît également que la langue cible est un instrument de communication qui véhicule du sens. Pour découvrir les significations, il peut s'aider du contexte et de la situation de communication. Pour cela, il infère et utilise des stratégies compensatoires. Il a donc conscience de l'influence des interactants dans la construction de la signification d'un message.
- Le bon apprenant sait prendre en compte la dimension affective inhérente à l'apprentissage d'éléments linguistiques nouveaux en adoptant une attitude positive d'ouverture face à l'enseignant ou face à ses pairs et une attitude de tolérance à l'ambiguïté. Il accepte de ne pas être gêné ou mal à l'aise face des informations incomplètes ou apparemment contradictoires (Ely, 1989 : 438, in Cyr, 1998 : 85).
- Il surveille ses productions linguistiques en respectant le code linguistique et en l'adoptant à la situation de communication (choix des mots selon le contexte des échanges). Dès lors, il est capable de s'auto-évaluer et s'auto-corriger pour connaître notamment son niveau de performance et l'adéquation de ses dires à la situation de communication.

Si potentiellement tout apprenant est susceptible d'être un bon apprenant, il semble assez utopique de croire que, dans un groupe, tout apprenant de la classe mobilise ces stratégies au moment opportun. Pourtant, cela ne nous empêche pas, en tant qu'enseignant, d'espérer atteindre cet objectif à chaque instant. Mais que se passe-t-il exactement dans une interaction ?

1.1.1.3. L'inégalité dans l'interaction

Outre le seul contexte pédagogique, l'inégalité est la toile de fond de toute interaction. Il y a toujours en arrière-plan des inégalités reposant essentiellement sur les différences biologiques (sexe, âge...) et les statuts sociaux des protagonistes (Vion, 1992). Mais le plus important est qu'il existe une dynamique dialogique qui distribue et redistribue en permanence les places et les images. Les places sont le résultat d'un positionnement par rapport à ce qui se produit dans ce dialogue avec autrui (Vion, 1992). Depuis Flahault, la place est pensée en « *rapport de places* » où « *chacun accède à son identité à partir et à l'intérieur d'un système de places qui le dépasse ; ce concept implique qu'il n'est pas de parole qui ne soit émise d'une place et convoque l'interlocuteur à une place corrélative ; soit que cette parole présuppose seulement que le rapport de places est en vigueur, soit que le locuteur en attende la reconnaissance de sa place propre, ou oblige son interlocuteur à s'inscrire dans le rapport* » (1978 : 58). Et, outre les statuts et les rôles, c'est-à-dire d'une part, l'ensemble des positions sociales assumées par un sujet dans des circonstances particulières (Linton, 1977) et d'autre part, la position désignée par la situation de communication (Vion, 1992), la redistribution peut se faire à l'intérieur même de l'activité. Ceci dit, chaque rôle comporte ainsi des obligations et des droits (Bange, 1992 : 124) pour lesquels les partenaires produisent un effet de mise en scène d'eux-mêmes ou des autres partenaires. Ainsi, pour la maîtrise d'une situation, chaque interlocuteur investit une place par rapport à son statut.

Kerbrat-Orecchioni (1992 : 114) nous donne un bel exemple de cette ambivalence taxémique qui caractérise le comportement langagier : « *Interactions adulte-enfant : Il est de fait que le problème est là aussi complexe, car tous les procédés d'« étayage » que l'adulte met en œuvre, s'ils témoignent bien de sa supériorité interactionnelle, ont pour fonction d'aider l'enfant, et non d'exhiber cette supériorité. Mais en même temps, le travail d'Hudelot montre bien, et à partir de critères très proches des nôtres (espace discursif, gestion des tours de parole, structuration du dialogue) que l'adulte jouit effectivement de toutes les prérogatives qui s'attachent à la position haute, même s'il n'en fait pas d'usage abusif, bien au contraire* ». Elle ajoute en ce qui concerne la situation scolaire que « *toutes les études s'accordent à reconnaître que le maître occupe presque sans partage la position haute (principaux taxèmes : quantité de parole, actes de langage effectués, initiatives, structure des échanges, selon le modèle du « sandwich » : question du maître/ réponse de l'élève/ évaluation*

du maitre), tout en s'efforçant toutefois de ne pas trop rabaisser l'élève (les évaluations sont dans leur grande majorité positives, et elles ne sont presque jamais franchement négatives). »

Ces remarques font écho à notre questionnement sur le monologue discursif de l'enseignant et ses conséquences sur l'enseignement-apprentissage de la langue. Comprendre une langue met l'apprenant en position de difficulté car celui-ci confronte ses connaissances à de nouvelles. Il confirme, infirme ou approfondit ses savoirs. Et pour résoudre ces difficultés ou pour donner du sens à l'échange, il s'appuie sur des attentes et des présupposés qu'il a de l'enseignement. Tardif ajoute que : *« l'école a comme rôle fondamental de développer chez l'élève des stratégies qui vont lui permettre d'interagir de façon significative avec le réel qui lui est présenté en classe ainsi qu'avec le réel qu'il rencontre en dehors de la classe. De plus, l'élève doit être capable d'évaluer la qualité de ses interactions avec le réel et la pertinence des choix qu'il a effectués »* (1997 : 43). Si les interactions lui paraissent insuffisantes, il pourra demander des explications qui tenteront de pallier son incompréhension. Cependant, ces échanges seront possibles si et seulement si l'élève sait qu'il peut demander des explications et qu'il reconnaît l'enseignant comme étant susceptible de lui en apporter.

C'est pour cette raison que l'enseignant a la nécessité d'être extrêmement attentif aux *feed-backs* des apprenants. Les gestes, mimiques, remarques sont importantes pour orienter efficacement la communication. L'objectif étant l'intercompréhension puisque celle-ci est étroitement liée à l'acquisition de connaissances. Les négociations, selon Kail & Fayol (2003), sont souvent le meilleur moyen de progresser en classe. Et l'interaction en classe peut comporter plusieurs objets :

- L'explication des objectifs de l'activité et la place de cet objectif à l'intérieur d'un autre objectif plus vaste,
- Les raisons pour lesquelles l'enseignant a choisi cette activité,
- Un complément d'informations au sujet des consignes,
- Une négociation sur l'intérêt de l'activité, le thème et le support,
- Des suggestions et des propositions de la part des apprenants quant aux modalités de travail,
- La répartition des rôles des apprenants au cours de l'activité,
- Les discussions qui s'opèrent au sein du groupe de travail,

- La validité d'une piste de recherche dans laquelle les apprenants s'engagent pour mener à bien la tâche proposée,
- Des apports linguistiques ou méthodologiques,
- Des corrections individuelles ou collectives,
- L'utilisation d'aides (manuels de référence, guides de conjugaison...),
- Des encouragements de la part de l'enseignant, notamment.

En ce qui nous concerne, les interactions observées traitent de discours explicatifs oraux de lexique en classe de français langue maternelle, étrangère ou seconde.

Au cours de l'interaction explicative, l'apprenant peut alors s'évaluer, se construire en tant que locuteur et s'épanouir. Ces objectifs sont possibles si l'enseignant instaure un contrat didactique, c'est-à-dire « *l'ensemble des régulations et de leurs effets, reconstruits à partir des interactions entre enseignants et élèves, issus de la situation et liés aux objets de savoirs disciplinaires mis en jeu dans cette situation* » (Reuter, 2008 : 59). Les deux parties (enseignants et apprenants) ont par conséquent des obligations réciproques (Brousseau, 2003 : 5, in Reuter, 2008 : 61). Bange en 1983 s'interroge sur les conduites pédagogiques favorables à l'acquisition en interaction. Il pense que les stratégies d'auto-facilitation permettent à l'apprenant de réaliser son projet communicatif. Elles favoriseraient la mise en œuvre de stratégies positives pour l'appropriation de connaissances.

En outre, le partage clairement défini des rôles est rassurant pour l'apprenant et la routine acquise par un type de déroulement de séance favorisent la compréhension. Gilly, Roux & Trognon soulignaient cette idée en ajoutant que « *les routines vont favoriser l'intercompréhension des intentions et attentes réciproques et permettre (...) aux participants de se faire faire des choses. La ritualisation opérée favorise la réalisation d'un accord sur la finalité des échanges et la centration des partenaires sur l'utilisation et l'appropriation des signes et structures de signes utilisés pour traiter l'objet référé* » (1999 : 21). Néanmoins, on a rarement un scénario totalement préétabli et personne n'est à l'abri de difficultés liées à de nouvelles relations et situations. Il faut toujours tenter de maintenir un « *équilibre instable* » (selon les termes de Piaget, 1978).

Ceci dit, le changement de statut, rôle et place passe par l'autre (Vion, 1992, 2006 ; Bange, 1992 ; Linton, 1977 ; Flahault, 1978). Dans une interaction, chacun s'adapte au discours de l'autre, à sa façon d'être, à l'image que l'on se fait de lui. Et s'adapter, c'est diversifier ses façons de penser la **collaboration discursive**. Mais le changement passe aussi par soi-même. Entrer dans un univers langagier, c'est forcément se changer soi-même, se remettre en question, se projeter dans un autre soi. Tardif (1997 : 19) ajoute que « *les interactions que l'enseignant établit avec l'élève, interactions orientées plus exclusivement vers la construction du savoir, le rejoignent non seulement comme apprenant, mais également comme personne affective et sociale* ». On comprend alors que le discours explicatif dépend de cette interaction et de tous les enjeux qu'elle met en œuvre.

De plus, le temps de parole entre les participants de l'interaction en classe n'est pas forcément équitable. L'enseignant introduit un discours pédagogique qui vise sa réception, sa compréhension et sa réutilisation par les apprenants. Ces derniers n'ont que peu de temps pour s'exprimer. De plus, il est souvent bien difficile de faire parler tous les apprenants de la classe. Dans nos observations, les apprenants qui interviennent, spontanément ou non, ne représentent pas plus du tiers de la classe (que ce soit en FLM ou en FLES). Ce chiffre est souvent plus élevé dans les classes de FLES de niveau débutant dont la préoccupation majeure de l'enseignant (utilisant l'approche communicative) est de faire parler la langue en vue d'une réutilisation immédiate par les apprenants.

Dans les classes de primaire et début du collège, les enseignants de français demandent fréquemment aux apprenants de rendre compte à l'oral de leurs connaissances antérieures pour y insérer de manière cohérente de nouvelles données linguistiques. Plus le niveau en langue française est élevé, moins les enseignants engagent oralement leurs apprenants. Ainsi, caricaturalement, à l'université, les cours magistraux remplacent une discussion orale souvent bénéfique à l'apprentissage. Les cours observés pour notre étude se situent entre ces deux extrêmes. L'étude du texte littéraire n'incite pas à une interaction où les locuteurs s'engagent personnellement comme cela pourrait être le cas pour un texte argumentatif (tel un débat). Cependant, les enseignants proposent aux apprenants de s'exprimer un tant soit peu sur ce qu'ils

comprennent et retiennent du texte. Les interactions qui en découlent jalonnent ainsi le parcours de compréhension.

1.1.2. Histoire d'un apparent monologue

Nos observations de classe révèlent tout de même que l'enseignant est le maître du jeu lors des explications de texte. C'est souvent lui qui prend la parole en premier, la conserve pour donner du sens au texte présenté et conclut le point qui lui paraît important. Il peut proposer aux apprenants d'intégrer la conversation en rendant compte de leurs connaissances antérieures mais rapidement, l'enseignant paraphrase, complète le discours de l'apprenant et termine l'échange. Il va sans dire qu'il ajuste son discours *in medias res* en fonction des interventions verbales, paraverbales (prosodie dont le rythme et l'intonation) et non-verbales (kinésique, proxémique et supports iconiques) de chacun, afin d'être le plus compréhensible possible.

Nous avons montré que le discours d'explication lexicale et sa compréhension se construisent dans l'interaction¹ car ce procédé discursif nécessite un feed-back (verbal, paraverbal, non-verbal) de l'interlocuteur. Seulement l'enseignant peut conserver la parole tout au long du discours explicatif ou la partager au sein de la classe.

1.1.2.1. Explications monologuées/dialoguées

Le tableau suivant recense les types de discours utilisés lors des explications de lexique durant l'étude des trois textes de *Bel-Ami*. D'une part, nous avons comptabilisé les **explications monologuées** (Colleta & Pellench, 2005), c'est-à-dire les discours explicatifs dont l'explanans est exclusivement pris en charge par l'enseignant. D'autre part, nous avons compté les **explications dialoguées** (idem), i.e. les discours dont l'explanans est partagé (en totalité ou en partie) entre les interlocuteurs de la classe.

¹ Cf. PARTIE 1, Chapitre 1, 1.3.1.

Nom de l'enseignant	Nb d'explications monologuées	Nb d'explications dialoguées	Nb de lexies expliquées au total pour les trois textes ¹
FLM, collège			
BRE	3	10	10
PLA	2	8	10
FLM, lycée			
GAJ	9	9	14
MIC	3	19	14
LAZ	4	5	9
FLES, université			
GOU	24	7	25
LEC	6	12	17

Tableau 30: Explications monologuées/explications dialoguées

Au niveau quantitatif, GOU est la seule enseignante à avoir une tendance affirmée pour les monologues explicatifs. Elle prend à sa charge la totalité du discours de compréhension. C'est le cas dans l'exemple suivant pour l'explication de « de boni » et « une collation » :

Extrait de GOU lors de l'explication de « de boni » et « une collation »²

GOU	<p>((GOU lit le passage et explique en même temps les lexies qui lui paraissent difficile à comprendre))</p> <p>il réfléchit que les repas du matin (1) étant de vingt-deux sous: au lieu de trent' que coûtaient ceux du soir (0.6) il lui resterait en se contentant des déjeuners (0.4) un franc vingt centimes de boni <((geste de la main gauche vers l'extérieur)) c'est-à-dire de plusdeux collations au pain et au s'cisson (1.7) voilà (0.9) plus deux bocks sur le boul'vard (0.8) les collations c'est c'qu'on dirait: c'est qu'on appellerait maintenant un petit goûter vous savez quand on mange une petite chose dans la matinée ou dans l'après-midi une collation hein c'est un mot: en français plus sout'nu (1.3) c'était là sa grande dépense et son grand plaisir des nuits (.) et il se mit à descendre la rue notre dame de laurette</p>
-----	---

¹ Une lexie peut être expliquée plusieurs fois lors des séances de cours. C'est ainsi que nous obtenons un nombre d'explanans supérieur au nombre d'explanandum.

² Cf. Annexe 23 : Corpus : Transcription des séquences explicatives de GOU relevées lors des observations de classe

LAZ et GAJ ont, quant à eux, des résultats qui ne permettent pas de les classer dans une catégorie plus qu'une autre. Ils utilisent aussi bien des explications monologuées que des explications dialoguées. Ce sont des enseignants qui varient leurs pratiques discursives explicatives.

Les autres enseignants ont une attitude fortement dialogale. Ils partagent clairement le discours explicatif entre les acteurs pédagogiques. Ils posent des questions afin d'aiguiller, de faire découvrir des indices ou faire réagir les apprenants. Ils demandent d'intégrer oralement des connaissances antérieures ou proposent de paraphraser des énoncés en vue de découvrir le sens des éléments linguistiques présents dans le texte. Voici un exemple représentatif du fonctionnement discursif des enseignants :

Extrait de LEC pour l'explication dialoguée de « une gargote à prix fixe »¹

LEC	alors une gargote là ligne treize là euh qu'est-c'que c'est/ (.) c'est important/ hein (1.2) habitué de cette gargote à prix fixe (0.5) à votre avis de quoi parle-t-il/
SIL	(1.4)
ELE	où ça/=
TAL	=c'est où/=
LEC	=c'est treize là deuxième deuxième euh (.) troisième paragraphe pardon/ (1.5) donc euh: et deux bourgeoises avec leurs maris habitues de cette gargote à prix fixe (0.8) ligne treize si vous regardez par rapport aux lignes
SIL	(0.5)
SHA	gargote qu'est-c'que ça veut dire/
SIL	(0.3)
LEC	c'est ma question/ <((rires))>(2.1) alors une gargote (1.5) à votre avis à prix fixe de quoi est-c'qu'on parle ici/=
MAK	=c'est pas une prostituée
SIL	(0.7)
LEC	<((sourire de MAK))habituées (.) attends/> on parle de qui là habituées (0.8) quel est le sujet/
SIL	(0.4)
HAN	les [femmes]
FAR	[les femmes\]=
LEC	=oui les femmes (1) donc euh habituées de cette gargote (1.8) à votre avis c'est quoi/ (0.3) c'est une personne/
ELS	<(interventions simultanées)(inaud.)>=
SHA	=c'est une situation=
SIL	=ah c'est marrant ouai ok d'accord (0.2) ici c'est un lieu (.) en fait (1.1) alors à votre avis de CETTE gargote quand vous

¹ Cf. Annexe 24 : Corpus : Transcription des séquences explicatives de LEC relevées lors des observations de classe

	utilisez hein/ le démonstratif c'est parce qu'on a déjà parlé hein de quoi on parle ici
SIL	(0.2)
TAL	peut-être comme un spectacle/ (0.8) non\
SIL	(0.4)
LEC	c'est PLUS un lieu
SIL	(0.2)
HAN	le restaurant/
SIL	(0.2)
LEC	voilà (.) exactement (0.3) hein (.) gargote c'est un restaurant (0.3) donc (.) euh on utilisait ce mot justement pour les restaurants (.) pratiquaient des prix assez bas (0.4) hein qui n'étaient pas chers quoi (0.5) et où la nourriture en général était mauvaise
EVT	<((petits rires des élèves)) (2.3)>
LEC	parce que les prix étaient bas hein/ c'était lié hein/ le
HAN	[mais c'est/]
LEC	[le mot] ne s'emploie (.) pas plus vraiment aujourd'hui hein : (0.5) 'l est moins utilisé en tout cas

Concernant le nombre de lexies expliquées, certains enseignants (PLA et LAZ) n'expliquent qu'une seule fois la lexie ou la proposition lexicale alors que d'autres enseignants (comme MIC) reviennent à plusieurs reprises sur des termes déjà expliqués. Ce processus est potentiellement dû à la situation de communication et aux comportements des acteurs dans l'interaction. PLA est un enseignant charismatique. Les apprenants semblent avoir peur de proposer à l'oral une réponse erronée. De fait, sa classe est souvent plongée dans un grand silence. Seuls quelques élèves murmurent des réponses qui sont souvent justes. Dans la classe de LAZ, les apprenants sont assez vivants, ils participent à l'interaction soit sur demande de l'enseignant soit volontairement. Ces deux enseignants ont des classes dont les apprenants s'écoutent. LAZ et PLA estiment alors optionnel le besoin d'expliquer à nouveau des lexies déjà observées.

Dans la classe de MIC (sauf pour la dernière observation de classe¹), les apprenants sont tellement vivants qu'ils ne s'entendent pas parler. Chacun intervient au gré de ses envies, créant un bruit de fond incessant. L'enseignante est souvent obligée d'avoir recours à des sanctions orales pour rétablir un peu de calme et continuer l'étude des textes. Ainsi, les apprenants n'entendent pas les explications lexicales fournies par chacun et demandent explicitement à l'enseignante d'expliquer à

¹ Cf. PARTIE 1, Chapitre 2, 2.2.1.

nouveau la signification des lexies du texte. C'est pour cela que MIC, à l'opposé de LAZ et PLA, réexplique des termes déjà abordés en classe. Ces remarques mettent en exergue à quel point les acteurs de l'interaction sont les moteurs du discours explicatif en interaction. Ils créent les conditions nécessaires à la production et à la compréhension de lexique. L'enseignant-vecteur tente d'organiser et de réguler les échanges.

On peut remarquer aussi qu'il n'existe pas de prédisposition disciplinaire dans la manière d'expliquer. **Que ce soit en FLM ou en FLES, les enseignants choisissent personnellement leur(s) façon(s) de présenter un discours explicatif en fonction de la situation de communication.** C'est un choix individuel qui ne semble pas provenir d'une appartenance quelconque à une méthodologie précise. Ils peuvent monologuer leurs explications ou les dialoguer en fonction du contexte de communication.

1.1.2.2. Hétéro-reformulations/ auto-reformulations

Le Tableau 30 montre combien le processus explicatif en interaction est difficile à cerner. Alors qu'un apparent monologue s'observe en classe, le discours explicatif semble majoritairement fondé sur un processus interactionnel où la participation interlocutive est présente. Cependant, les résultats obtenus par ce tableau ne mentionnent pas une indication importante : la proportion de discours explicatif des acteurs pédagogiques. Nous avons relevé dans notre corpus que le partage discursif lors d'explications dialoguées était inégal, pour un certain nombre de cas, et que l'interaction était illusoire.

C'est le cas notamment de GAJ pour l'explication de « miasme »¹ :

¹ Cf. Annexe 20 : Corpus : Transcription des séquences explicatives de GAJ relevées lors des observations de classe

Extrait de GAJ lors de l'explication de « miasmes »

GAJ	d'accord donc tout l'monde se <((correction))sait> ce que sont des: miasmes
SIL	(0.9)
GAJ	ou vous avez une [note
EVT	[<((quelques élèves rient))>]
SIL	(4.7)
GAJ	euh: vous voyez le passa:ge c'est la description de de la ville qui: où il fait extrêmement chaud <((lit le texte))les cuisines souterraines jetaient à la rue par leurs fenêtres basses les miasmes des eaux de vaisselle et des vieilles [sauces>
EVA	[c'est pas des odeurs ou XXXXX]
GAJ	ça c'est de la déduction mais euh: c'est pas forcément euh: (0.9) quelqu'un a vérifié/ (2.2) bon quand vous travaillez sur un texte c'est quand même important d'aller vérifier quand même parce que parfois y a des TERMES qui peuvent avoir plusieurs SENS et qui peuvent <((geste de la main droite vers l'avant))AUSSI> (0.4) <((plusieurs petits gestes de la main droite vers l'avant)) euh:: (0.4) prendre un autre sens> dans ce contexte-là (0.5) dans les miasmes euh: au départ c'est effectivement des <((geste de la main droite vers le haut, le pouce touche le bout des doigts)) émanations (0.4)> euh: qui sont euh: <((léger geste rapide de la main droite vers l'avant, la main ouverte)) d'origine:> animale ou végétale et c'est <((geste de la main droite, le pouce touche le bout des doigts et fais un va-et-vient de l'index à l'auriculaire))euh des substances en décomposition> donc effectivement c'est pas très agréable et maintenant quand on <((léger geste de la main droite)) parle de miasmes> on parle de microbes (0.3) d'accord/ (0.9) euh c'est quand on dit à quelqu'un qui tousse ne: ne: me jette pas tes miasmes dessus ça veut dire garde tes microbes pour toi (0.2) d'accord/

EVA propose un explanans de « miasmes » qui est ratifié par l'enseignante. Cette explication a été considérée comme explication dialoguée parce qu'il y a eu partage de l'explanans à un moment donné. Pourtant, cette distribution discursive n'est pas équitable. L'enseignante s'engage par la suite dans un monologue qu'elle clôturera, les apprenants ne pouvant fournir d'autres explanans. Florin (1989a, 1989b) fait un constat saisissant sur les interactions à l'école maternelle. Elle dit que c'est l'enseignant qui a les initiatives dans tous les aspects de la conversation. Il impose le thème et tolère peu d'écart, monopolise la parole, produit à lui seul plus d'énoncés que tous les enfants réunis, règle le système de communication dans lequel il conserve toujours la position centrale. C'est l'enseignant qui initialise (à plus de 80%) les tours de parole successifs et c'est lui qui les clôture à plus de 70% au moyen de *feed-backs* et

de non-réponses Et enfin il contrôle l'accès à la parole ainsi que la durée de chaque prise de parole par l'enfant.

Florin (1989a : 87-88) conclut que « *dans cette situation, le rôle des enfants se limite à réagir. Ils répondent aux questions posées dans un thème qu'ils ne choisissent pas, conformément au système de communication imposé par le maitre* ». Cette remarque pertinente pose bien la question béhavioriste du stimulus-réponse. Les apprenants qui, selon Stern (1975) et Rubin (1975), doivent adopter une approche active face à l'apprentissage, ne sont pas là dans la possibilité d'agir et d'interagir comme il serait idéalement souhaitable.

Dans notre corpus, la plupart des explications dialoguées comportent une inégalité discursive dans la formulation de l'explanans. Et même si l'explanans proposé par un apprenant est évalué positivement par l'enseignant, ce dernier paraphrase à nouveau le discours de l'apprenant. La notion d'explication dialoguée et monologuée trouve ici ses limites.

Les notions d'**auto-reformulation** et d'**hétéro-reformulation** offrent de nouvelles perspectives (De Gaulmyn, 1991). En considérant que l'explanans est un discours de reformulation, on peut regarder précisément le phénomène dans son fonctionnement opératoire, global et détaillé. Pour l'inégalité discursive observée lors des explications dialoguées, nous pouvons alors penser à un **glissement discursif de l'hétéro-reformulation** (reformulation du propos de l'apprenant par l'enseignant) **vers une auto-reformulation** (reformulation de ses propres propos). Dans le tableau suivant, nous montrons la proportion de ce glissement discursif opéré par les enseignants :

Nom de l'enseignant	Nb de discours explicatifs auto-reformulés ¹	Nb de discours explicatifs hétéro-reformulés	Nb de glissements discursifs de l'hétéro-reformulation à l'auto-reformulation
FLM, collège			
BRE	3	5	5
PLA	2	5	3
FLM, lycée			
GAJ	9	4	5
MIC	3	19	-
LAZ	4	3	2
FLES, université			
GOU	24	3	4
LEC	6	3	9

Tableau 31: Discours explicatifs auto-reformulés/hétéro-reformulés et glissement discursif de l'hétéro-reformulation à l'auto-reformulation

L'enseignante MIC est la seule à ne pas proposer de glissement discursif allant de l'hétéro-reformulation à l'auto-reformulation. Elle, qui déjà, utilisait peu d'explications monologiques, confirment cette première impression. C'est une enseignante qui ne s'attarde pas sur son propre discours. Gardons à l'esprit que sa classe est assez mouvementée et qu'elle a peu d'occasions de mener seule la communication, les apprenants ayant pris l'habitude d'intervenir à n'importe quel moment.

GOU, qui a une attitude discursive opposée, confirme qu'elle mène souvent les échanges et même si elle propose une explication dialoguée, celle-ci se transforme une fois sur deux en auto-reformulation. Les enseignants BRE, PLA, GAJ et LAZ qui ont tendance à utiliser des explications dialoguées ont également tendance à glisser discursivement d'une hétéro-reformulation vers une auto-reformulation. Ainsi les dialogues apparents se transforment pour la plupart en des monologues enseignants. C'est d'autant plus le cas pour LEC qui auto-reformule les deux tiers des explications dialoguées.

¹ Le nombre d'auto-reformulation reste inchangé au nombre d'explications monologuées car ces deux termes sont pris pour synonymes.

Ainsi, l'impression monologique perçue globalement lors des observations de classes se confirme dans l'analyse des discours explicatifs en interaction. **Même si nous entrevoyons des interactions langagières, sous forme de dialogues, nous pouvons dire que l'enseignant intervient grandement dans le processus explicatif.** On peut parler de technique explicative pour décrire le glissement opéré par l'enseignant de l'hétéro-reformulation à l'auto-reformulation. Nous avons vu également que les enseignants n'agissaient pas tous de la même manière et qu'il existait des différences interindividuelles certainement déterminantes dans le processus de compréhension. Quelle est donc la place réservée à l'apprenant dans cet échange discursif ? A-t-il les moyens de coopérer, de négocier l'explication afin éventuellement de co-construire la signification des lexies à l'aide de l'enseignant ou se contente-t-il d'intégrer telles quelles des données linguistiques nouvelles fournies en classe ?

1.1.3. L'interaction en contexte : une possibilité de coopérer

1.1.3.1. L'explication au centre de la situation d'interaction

Nous partons du postulat de base que les apprentissages se développent au travers des processus interactionnels et qu'il existe une adéquation implicite entre les élaborations cognitives et les processus interactionnels (Nonnon, 2008). Dans l'interaction, les déplacements cognitifs seraient ainsi mis en relief par les mouvements langagiers observables en contexte. Notre pensée est représentée par le schéma suivant, inspiré du travail mené par Fillietaz & Schubauer-Leoni (2008 : 10) :

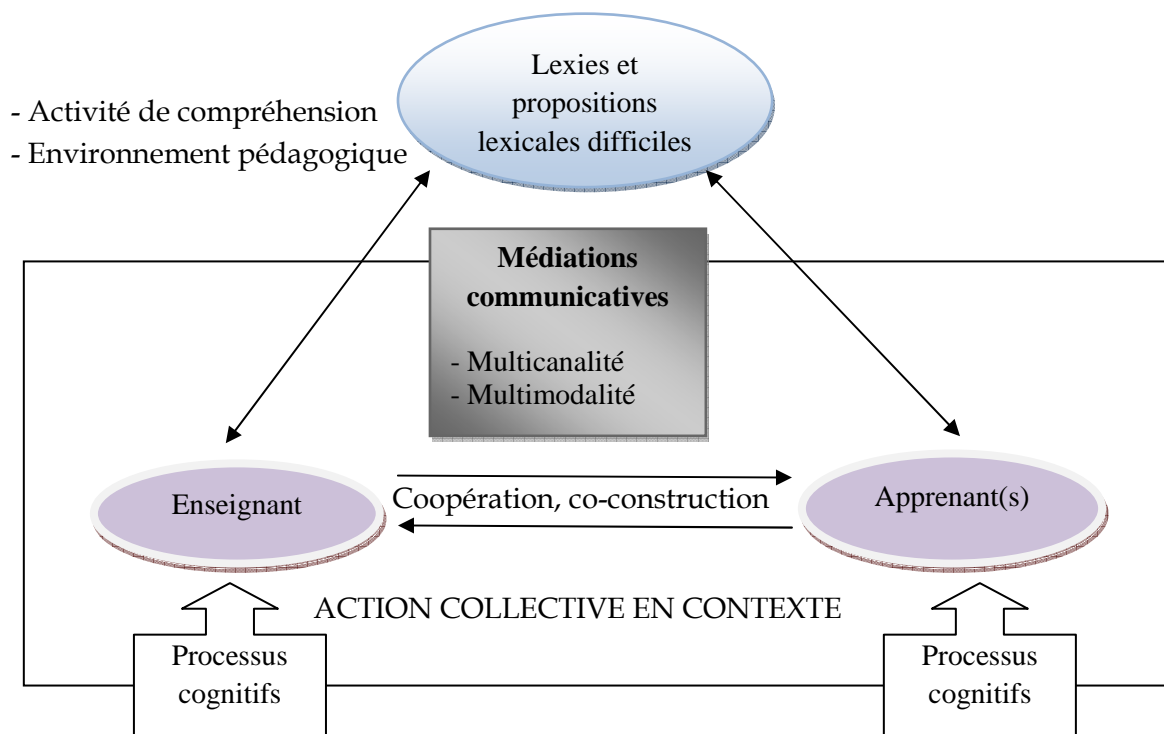


Tableau 32: Le processus interactionnel d'explication lexicale

Par rapport au schéma initial des auteurs, nous mettons l'accent sur l'aspect situé de notre étude. L'action collective est menée en contexte par des interactants dont l'objectif est de comprendre et faire comprendre. Dans cet environnement spécifique, les interactants ajustent leur discours au travers d'une coopération, d'une co-construction du sens. En cela, nous relativisons la conception sémiotique de Fillietaz & Schubauer-Leoni pour nous consacrer à une conception lexico-sémantique du langage. Ajoutons également que l'interactant ne peut être considéré comme agent de l'interaction uniquement parce qu'il met en place des processus cognitifs qui influent sur son discours. Ainsi considérée, l'interaction permet de comprendre le fonctionnement du sujet mais aussi le fonctionnement des objets de savoir (Fillietaz & Schubauer, 2008 : 17, 18), c'est-à-dire les lexies et propositions lexicales présentes dans les textes de *Bel-Ami* de Maupassant.

En considérant le discours explicatif comme étant au centre de la situation d'interaction, il devient une « *séquence potentiellement acquisitionnelle* », c'est-à-dire une séquence conversationnelle organisée autour d'un problème de formulation rencontré par un locuteur, et perçu comme tel soit par lui-même (et donnant lieu à une

sollicitation d'aide) soit par son interlocuteur ; épisode suivi de la présentation d'une donnée (input) traitée comme telle. La terminologie utilisée veut suggérer qu'une telle séquence constitue un contexte conversationnel particulièrement propice à l'acquisition d'un élément d'une langue, indépendamment du fait que cette acquisition se réalise effectivement ou non (Py, 1990, in Jeanneret & Py, 2003). Les tenants de l'approche acquisitionniste montrent que les interactants donnent leur propre cadre de fonctionnement et privilégient ainsi l'accès au sens par les sujets, alors que les didacticiens soumettent l'analyse de l'interaction aux contraintes pédagogiques et didactiques de l'environnement mais aussi aux contraintes spécifiques des objets de savoir. Les deux approches se justifient pour l'étude du discours explicatif en interaction.

D'une part, le discours explicatif est présent parce que les acteurs pédagogiques lui donnent une existence propre. Ils le construisent, lui donnent du sens et la légitiment. D'autre part, le discours explicatif prend des formes spécifiques à certains moments car il dépend de la situation d'interaction et est soumis aux variations des objets de savoir. Dans l'absolu, un enseignant n'explique pas un problème algébrique de la même façon qu'un mot en contexte textuel ni même qu'une situation géopolitique. En fonction de ce que l'enseignant explique, le processus explicatif se modifiera pour être en adéquation avec les demandes et attentes de compréhension des apprenants.

Nous adoptons alors une position médiane, proche de celle de Cicurel (2001, 2005) sur les travaux en interaction. Nous nous situons à la croisée entre les approches didactiques et acquisitionnistes, de l'analyse conversationnelle et de l'analyse des discours. En outre, on se situe ici dans le courant de la cognition située (Lund, 2003). Ce courant, selon Bressoux & Dessus (2003 : 217), partage avec le courant interactionniste le postulat du constructivisme social et le souci d'accorder au contexte une place fondamentale pour la compréhension de l'activité enseignante. Cette approche a pour postulat pragmatique que le sujet et le contexte ne peuvent être compris à part, et que seule leur interaction permet de faire émerger la cognition.

La situation éducative relève à la fois d'une situation naturelle et d'une situation artificielle (Gajo & Mondada, 2000, in Fillietaz & Schubauer-Leoni, 2008 : 21).

L'interaction scolaire constitue un domaine d'activité particulier dont les règles sont spécifiques et prédéterminées. L'apprenant sait qu'il aura une évaluation de connaissances après avoir travaillé sur tel ou tel sujet. Pourtant, une fois ces règles acceptées par tous, la situation devient plus naturelle. Les apprenants savent instinctivement quand et comment ils peuvent intervenir en classe. Expliquer du lexique n'est pas une activité naturelle en soi mais c'est une activité très fréquente et ritualisée en classe. Un texte nouveau peut prendre sens, de manière globale ou détaillée, par la découverte d'un certain nombre de lexies et propositions lexicales. Les apprenants ne s'étonnent pas de devoir deviner ou expliciter du lexique en classe de langue.

1.1.3.2. L'ancrage séquentiel du discours explicatif en interaction

La manière dont le discours explicatif prend forme dans l'interaction est à identifier car c'est un moment privilégié pour construire la cohérence au sein de la classe (Broussal, 2004). L'observation du corpus nous apprend que l'ancrage séquentiel suit un cheminement spécifique : soit **l'explication est auto-déclenchée** (c'est-à-dire déclenchée par l'enseignant) soit elle est **hétéro-déclenchée** (l'explication ou la demande d'explication est déclenchée par l'apprenant). Nous avons emprunté cette terminologie à Colletta & Pellench (2005). Elle nous permet de mieux déterminer les auteurs des discours explicatifs et des demandes d'explications. En effet, nous aurions pu penser que ce sont les apprenants qui demandent explicitement à l'enseignant d'expliquer tel ou tel terme mais c'est loin d'être toujours le cas. La proportion d'explications hétéro-déclenchées est très faible par rapport aux explications auto-déclenchées.

Nom de l'enseignant	Nb d'explications auto-déclenchées	Nb d'explications hétéro-déclenchées
FLM, collège		
BRE	13	-
PLA	10	-
FLM, lycée		
GAJ	17	1
MIC	18	4
LAZ	9	-
FLES, université		
GOU	27	1
LEC	14	4

Tableau 33: Explications auto-déclenchées/hétéro-déclenchées

Le tableau précédent comptabilise le nombre d'explications auto-déclenchées et hétéro-déclenchées. Il est nettement supérieur pour les demandes d'explications fournies par l'enseignant. LEC et MIC ont des apprenants qui prennent la parole pour demander des explications sur le lexique. Mais à y regarder de plus près, le comportement discursif des apprenants de LEC semble se justifier. L'enseignante incite spécifiquement à l'identification du lexique difficile des textes de *Bel-Ami*. Elle demande expressément à ses apprenants s'ils comprennent ou non tel ou tel mot de vocabulaire. Dès lors, les apprenants savent que les demandes d'explications de leur part font partie du travail engagé par l'enseignante. Les exemples suivants illustrent notre propos :

Extraits de LEC lors de l'étude du lexique des textes de *Bel-Ami*

LEC	((début de l'étude du troisième passage de <i>Bel-Ami</i> , suite à la lecture du texte))
	alors (0.8) vocabulaire difficile est-c'qu'y a vraiment des mo:ts qui vous vous ont paru difficiles ((explication de la lexie « gargote »))
LEC	on revient au vocabulaire (.) est-c'qu'il y a eu d'autres mots de vocabulaire qui vous posaient problème/ (1.8) que (.) vous PENSEZ être des mots intéressants et essentiels (.) pour la compréhension (2.4) tout va bien (0.8) impeccable=
SER	=épervier c'est/ qu'est-c'que c'est\ ((explication de la lexie « épervier »))

LEC	ok alors (.) d'autre vocabulaire difficile/=
FAR	=euh: euh: ligne vingt neuf hussards (0.2) l'uniforme (des z'hu ; hussards) ((explication de la lexie « hussard »))

En ce qui concerne MIC, le travail demandé ne concerne pas uniquement le lexique (sauf pour une intervention lors de l'étude du second texte). Elle demande d'identifier des éléments linguistiques pour rendre compte des idées de l'auteur et non de procéder à une recherche du lexique difficile. Mais les apprenants de MIC, très dissipés, comme nous l'avons déjà dit, n'écoutent pas. Ils n'ont pas peur de poser des questions et d'interrompre la conversation engagée par l'enseignante et/ou d'autres apprenants. Ainsi, ils demandent des explications sur des lexies (déjà identifiées et expliquées) pour lesquelles MIC (re)donne un discours explicatif. Voici deux exemples des types de situations à laquelle l'enseignante doit faire face :

Extraits de MIC lors de l'explication de « un fiacre »¹

MIC	=yuna/ (3.6) quels d'autres z'autres éléments par rapport au lieu/ (0.9) garderiez-vous en: en mémoire\ shut (7) yuna=
YUN	=ligne quat'cent: neuf dans cet'boite noire/
SIL	(0.7)
MIC	la boite noire effecti[vement]
ELE	[voiture]=
MIC	=le fiacre/
SIL	(0.3)
ELE	c'est quoi une boite noire/
SIL	(0.5)
ELS	<((les élèves répondent dans un brouhaha)) (2.7)>
MIC	alors le rapport on va voir (0.7) faut aller plus loin
SIL	(1.1)
ALI	c'est la ville/ ou c'est euh=
MIC	=le lieu
SIL	(0.7)
ELS	<((remarques inaudibles)) (1.3)>
MIC	c'est l'endroit où ils sont
EVT	<((grand brouhaha)) (4)>
MIC	vous m'écoutez s'il vous plaît (0.4) morgan (1.5) flora
SIL	(1.2)
FLO	oh rien=
MIC	=si on prend le texte (1) du début de l'extrait (dans 1 ; le début) de l'extrait que je vous ai proposé (1.4) ils sont (2.2) dans le fiacre (0.6) dans cette fameuse boite noire (3)

¹ Cf. Annexe 21 : Corpus : Transcription des séquences explicatives de MIC relevées lors des observations de classe

	((les élèves doivent écrire un story-board en vue de filmer la scène))
THO	mais madame c'est quoi un fiacre/
SIL	(0.8)
ELE	mais non faut d'abord filmer la voiture=
ELS	=[(inaud.)]
MIC	[c'est la] voiture conduite par le cocher
EVT	<((discussion des élèves de manière inaudible)) (4.2)>
MIC	<((fait un signe négatif de la main)) vous levez s'il vous plaît le doigt/>
	((le reste du cours a été consacré à écrire le story-board de l'histoire et à filmer la scène))

Il faut savoir qu'avant ces deux extraits, le mot « fiacre » avait déjà été identifié en classe par l'intermédiaire de la lexie « cocher ». L'enseignante avait proposé un discours explicatif de « cocher » disant que « c'est la personne qui conduit le fiacre », et que « le fiacre est une calèche pour riches ». Mais le discours n'a pas été entendu par les apprenants et ils redemandent des explications chaque fois que la lexie est énoncée. Il en va de même pour « boîte noire » qui est la métaphore de « fiacre » et qui n'a pas été perçue en tant que telle alors que son explication a déjà été formulée une fois. En conséquence, les explications hétéro-déclenchées n'ont pas la même valeur dans les deux classes (LEC et MIC).

Dans la classe de GAJ, le travail consiste à dégager les idées de l'auteur à travers une analyse par paragraphes. Un seul discours explicatif a été hétéro-déclenché. Il survient au moment où l'enseignante analysait un paragraphe qui contenait une lexie difficile pour les apprenants (« une étuve »). Il y avait un lien entre le discours de l'enseignante, l'analyse du paragraphe et la demande d'explication.

Extrait de GAJ lors de l'explication de « une étuve »¹

	((Gaj a lu à haute voix un paragraphe contenant la lexie « étuve », elle discute oralement des idées de l'auteur))
EVA	qu'est-ce que c'est qu'une étuve/=
GAJ	=une/
SIL	(0.3)
EVA	une étuve=
GAJ	=alors <((petit rire)) une étuve> (0.3) euh ben c'est euh en fait quelque chose dans lequel on va <((geste de la main droite vers la droite, paume vers le ciel))transpirer énormément> (0.2) d'accord
	((suite de l'explication de la lexie « étuve »))

¹ Cf. vidéos de GAJ : Gaj.L1étuve.mov & Gaj.L1étuve.cam2.mov

A l'opposé, dans la classe de GOU, la seule explication hétéro-déclenchée a été énoncée sans aucun lien avec le discours de l'enseignante ni l'étude du paragraphe. La lexie « hussard », qui avait déjà été expliquée auparavant, est apparue dans l'interaction car un apprenant avait besoin à ce moment de faire la lumière sur ce terme. La réponse de GOU a été un peu sèche et on pouvait imaginer qu'à partir de cet instant les apprenants éviteraient de demander à nouveau ce type d'explication.

Extrait de GOU lors de l'explication de « un hussard »¹

	((GOU travaille sur l'identification des lieux du premier passage de Bel-Ami))
NOU	<((a déjà demandé à son voisin sans obtenir de réponse alors sollicite l'enseignante)) hussard ça fait le:: les euh: c'est un cavalier ou=
GOU	=oui c'est un c'est un militaire c'est un cavalier oui=
NOU	=(inaud.) hussard
SIL	(2.6)
GOU	<((comme le mot a déjà été expliqué une fois)) on essaie d'continuer> (.) alors les lieux/(0.2)

En analysant les ancrages séquentiels des discours explicatifs, on peut alors remarquer qu'il existe plusieurs contextes de demandes d'explication :

Cas 1 : les acteurs pédagogiques travaillent sur l'identification du lexique au moment de la demande d'explication. Dans les deux exemples cités, il y a eu une demande explicite de l'enseignante d'identifier du lexique contenu dans les textes. Cependant, les objectifs didactiques des enseignantes diffèrent :

- Soit l'objectif est d'expliquer le lexique difficile à comprendre : l'identification sert une compréhension détaillée du texte (cf. extrait de LEC).
- Soit l'objectif est de dégager les idées de l'auteur : l'identification du lexique, notamment, sert la compréhension globale du texte (cf. extrait de MIC).

Cas 2 : les acteurs pédagogiques travaillent sur l'analyse des idées de l'auteur et les paragraphes contiennent du lexique difficile :

¹ Cf. vidéos de GOU : Gou.L1hussard2.mov & Gou.L1hussard2.cam2.mov

- Soit la demande d'explication concerne un terme présent dans le paragraphe étudié, énoncé ou non par l'enseignant : il existe un contexte textuel ou un contexte discursif entre le terme et l'explication hétéro-déclenchée. (cf. extrait de GAJ).
- Soit il n'existe aucune proximité sémantique entre la demande d'explication et le contexte textuel ou discursif (cf. extrait de GOU).

Nous pensions relever des demandes d'explications fournies par un enseignant à la suite de signaux paraverbaux et/ou non-verbaux observés chez un ou plusieurs apprenants. Cela n'a pas été le cas. Les apprenants observés n'ont pas manifesté de signes visibles (par l'observatrice) d'incompréhension qui auraient amené l'enseignant à déclencher un discours explicatif en interaction.

En conséquence, nous pouvons dire que **la plupart des discours explicatifs sont formulés par les enseignants de manière explicite**. Planifiée ou non avant le cours, l'explication auto-déclenchée permet aux enseignants de s'assurer de la bonne compréhension de la lexie. D'après notre corpus, **il n'y a pas de concordance entre les explications hétéro-déclenchées et une non-planification de l'explication de la lexie**. L'enseignant peut très bien avoir anticipé et préparé un discours explicatif, l'apprenant ayant devancé l'enseignant dans son discours. Est présent également dans les observations de classes le fait de ne pas avoir planifié le discours explicatif d'une lexie et d'avoir auto-déclenché une explication en classe. Dans le Tableau 33, on note à quel point le nombre d'explications auto-déclenchées est élevé.

A la suite de ce type d'ancrage séquentiel, les enseignants ont le choix entre fournir une explication ou faire deviner la signification de la lexie. Dans le second cas, s'engage entre les partenaires une négociation du sens. L'enseignant, qui se trouve en position haute, a-t-il véritablement le dernier mot ?

1.1.3.3. L'explication comme processus de négociation

Baker (1994) nous indique que les recherches sur l'explication ont pris deux directions distinctes. Les premières se sont occupées à identifier et comprendre la représentation des connaissances à expliquer. Il cite les travaux de Clancey (1987), Kassel (1987), David & Krivine (1990). La deuxième orientation s'attache à décrire la modélisation du raisonnement explicatif (Moore & Swartout, 1989 ; Weiner, 1980 ; Jimenez-Dominguez, 1990 ; Lemaire & Safar, 1991). Le souci premier de ces recherches est de considérer qu'il existe un système générateur d'explications où l'enseignant se contente de transmettre les explications. Comme nous l'avons vu précédemment¹, parler d'enseignant-transmetteur lui confère un rôle restreint et peu représentatif de ce qu'il produit réellement en classe. Miller (1984), O'Malley (1987) & Gilbert (1988), notamment, ont contesté ce point de vue assez « classique » et se sont consacrés à démontrer que les interactions émergeaient d'un dialogue de négociation dans lequel chaque acteur participe à l'élaboration du processus et pour lequel ils peuvent satisfaire leurs objectifs.

En considérant ainsi la création d'explication comme un processus et non comme un produit, l'interaction explicative comprend une situation initiale incomplète où les participants cherchent à conclure un accord. Cette définition correspond également à celle de la négociation. Proche des propos de Baker & al. (1994) mais aussi proche des définitions adoptées en sciences du langage par Moeschler (1985), Bange (1992) et Kerbrat-Orecchioni (1998), la négociation est à prendre comme étant un raccourci de négociation conversationnelle (Kerbrat-Orecchioni, 2005 : 93).

Les éléments contenus dans la négociation sont deux négociateurs au minimum (l'enseignant et les apprenants), un objet à négocier (qui est pour nous l'explanandum), un désaccord dans la situation initiale (un souci de compréhension), la mise en œuvre de procédures pour réduire le désaccord (l'exposition d'un ou de plusieurs explanans) et un état final où l'issue de la négociation est positive ou négative (l'explanans et l'explanandum sont compris ou non). Toute interaction verbale met en œuvre des négociations sur la signification des énoncés présents dans le dialogue ou le polylogue. Nous insisterons sur le fait que la négociation peut provenir d'une interaction non-verbale (utilisation de support iconique, proxémique ou kinésique) et/ou paraverbale (utilisation de la prosodie) et qu'un enseignant peut engager une explication

¹ Cf. PARTIE 2, Chapitre 1, 1.1.1.

négociable à partir d'indices non-verbaux, paraverbaux d'incompréhension émis par un apprenant.

De Gaulmyn (1991) estime que les processus explicatifs sont intégrés dans des séquences conversationnelles dont l'objectif est d'obtenir une intercompréhension. Elle pense que les négociations font partie intégrante des trois phases du discours à visée explicative :

- Phase 1 : **la constitution de l'objet à expliquer.** Il est déterminé comme étant problématique. Chaque interactant prend position dans la situation en vue d'une résolution de problème. Par exemple, l'enseignant se met en avant dans l'interaction pour expliquer ce qui n'a pas été compris.
- Phase 2 : **le cœur de l'explication.** Les interactants utilisent des stratégies pour réduire ou supprimer l'ambiguïté. L'enseignant passe par des techniques verbales, non-verbales et paraverbales pour faire comprendre tout en s'adaptant en permanence au contexte de communication.
- Phase 3 : **la ratification.** Les interactants jugent le type de réparation correct et s'accordent sur le niveau de compréhension. Ils clôturent la séquence explicative. L'apprenant comprend le raisonnement de l'enseignant, modifie ses représentations sur l'objet à expliquer et donne un avis favorable sur son niveau de compréhension. L'enseignant, quant à lui, juge que l'apprenant a compris, il passe à autre chose.

Il nous semble effectivement probable que chacune de ces phases fasse l'objet d'une négociation dans l'interaction. Le discours explicatif ne provient pas d'un seul locuteur, comme le fait remarquer Gülich (1991). Il apparaît comme un processus produit au prix d'un effort commun dans lequel les participants doivent faire intervenir leurs connaissances antérieures. Et le processus de négociation provient de la situation d'interaction dans lequel les participants tentent de trouver un accord. Ils recherchent dans leurs connaissances un moyen d'éclaircir cette situation interactionnelle.

Ainsi, les connaissances de chacun font modifier la nature des processus interactionnels qui vont à leur tour modifier la situation de communication. De même, les connaissances seront modifiées en fonction de la nature de la tâche à accomplir en

interaction. C'est donc à partir des connaissances de chacun que la négociation prend forme. Chaque interactant intègre ou modifie ses connaissances en vue de les intégrer dans des processus interactionnels qui auront pour conséquence de faire évoluer l'intercompréhension en situation. Ceci montre bien à quel point l'intercompréhension est partagée dans la résolution de problème et combien l'appropriation de connaissances passe par la modification des siennes en contexte interactionnel.

La réussite de ces négociations interactives provient de la bonne interprétation des processus interactionnels engagés par chacun (Safar & Schlienger, 2000). C'est aussi une condition nécessaire à la co-construction d'une représentation supposée commune entre les participants. Baker (1994) pense que les processus de négociation impliquent alors une certaine symétrie dans l'interaction en ce qui concerne les droits de chacun d'y contribuer. Pourtant, la symétrie n'est que relative en classe de langue. L'enseignant, qui est en position haute, fournit des indices pour que tous les acteurs avancent dans la compréhension de la négociation de l'explication. Et les interactants peuvent tomber rapidement dans de l'argumentation dont l'enseignant, maître du jeu, aura le dernier mot. Pourtant, l'interprétation des concepts de l'explication est loin d'être communément admise par les protagonistes de l'interaction et la négociation peut mettre en jeu des stratégies argumentatives qui seront dites **coopératives** quand il s'agit de désamorcer le conflit en modifiant les explications proposées (Baker, 1994). Elles peuvent être **combatives** si le locuteur élimine l'explication précédente en estimant qu'elle est synonyme ou encore **abusives** si le locuteur évite la réfutation en redéfinissant sa propre explication (idem).

Dans notre corpus, nous avons remarqué que deux types de stratégies étaient présents. Ils montrent à quel point l'explication est proche de l'argumentation et qu'il est difficile d'en délimiter les frontières lors de l'analyse du continuum verbal. Dans l'exemple suivant, MIC essaie de faire deviner l'explanans en contextualisant la lexie « impérieux ». Les apprenants préfèrent la décomposer par l'intermédiaire de ses racines latines. Elle tente de désamorcer le conflit engagé autour de ce terme en utilisant une **stratégie de coopération** (Baker, 1994) :

Extrait de MIC lors de l'explication d' « impérieux »¹

MIC mathias/ reprend/ (0.5) shut qu'est-ce qu'est qu'impérieux/
 SIL (0.3)
 MAT (inaud.)=
 MIC =shut:=
 MAT =ça vient de impérial ça veut dire euh du roi 'fin=
 ELE =de l'empereur
 ELS <((brouhaha ambiant)) (1.5)>
 ALI de l'empereur
 SIL (0.3)
 MIC thomas/
 SIL (0.5)
 THO ben on est censé euh: on est censé faire euh tout ce qui est en
 not' pouvoir pour euh: (0.9) pour euh: <((petit rire)) (0.4)>
 <((MIC fronce les sourcils)) tout ce qui est en notre pouvoir
 donc euh quand on dit impérieux> c'est euh qui nous doit <((MIC
 part noter au tableau)) l'[pouvoir/]>
 ELE [c'est pas] impérial pour le roi=
 ALI =<((MIC note « impérieux » et « royal » au tableau)) non: pour
 le roi c'est (xx) c'est royaliste
 SIL (0.4)
 THI régalien alors>
 ELS <((remarques des élèves inaudibles)) (1.2)>
 THI ou régalien madame
 SIL (0.5)
 MIC oui/ alors (1) vous ne confondrez pas s'il vous plaît impérieux
 (0.5) et royal (0.6) yuna/ (0.4) SHUT
 YUN <((le vacarme des autres élèves rend le discours inaudible))
 (5.1)>
 MIC je n'entends rien/
 SIL (0.6)
 ELE elle a dit c'est mélioratif=
 MIC =c'est mélioratif je ne suis pas sûre pour l'instant j'attends
 que vous me disiez quel est le sens pour impérieux grégoire/
 SIL (0.5)
 GRE c'est l'désir qui passe avant tout/
 SIL (0.6)
 MIC désir qui passe avant tout <((note au tableau « désir qui passe
 avant tout » »))(.) je pense que au niveau du sens
 SIL (1.5)>
 SIM ça flambe/=
 ELE =c'est que'qu'chose qui:=
 ELE =c'est où (inaud.)=
 ELE =où est-ce <((problème d'enregistrement audio, changement de
 bande son))(inaud.) (1.1)>=
 MIC =<((montre à un élève le passage sur sa feuille)) au début (.) un
 p'tit peu avant (2.2)> il la sentait [contre lui]
 ELE [oh oui oui](inaud.)=
 MIC =alors (0.9) damien qui a envie de faire du latin
 ELS <((rires d'élèves)) oh::/ (1.9)>
 MIC IM:PE::RA: impéra:tum=
 ELS =impératentif=
 MIC =IMPERATIF/ (0.5) SHUT SHUT SHUT (0.6) à partir de là (1.9) en
 tout cas en tout cas on peut faire le lien (0.3) entre <((lève
 le stylo qui est dans sa main droite)) impérieux (0.6) et
 impératif au niveau du sens (1.3) puisque c'est la même famille
 apparemment=

¹ Cf. vidéos de MIC : Mic.L2boitenoire.cocher.fiacre.impérieux.mov &
Mic.L2boitenoire.cocher.fiacre.impérieux.cam2.mov

ALI	=l'impératif c'est on donne un ordre=
MIC	=oui=
ALI	=(inaud.)=
MIC	=mais là c'est un désir qui est impérieux=
ALI	=mais c'est lié vraiment à un désir quoi>
ELS	<((tous les élèves parlent en même temps, c'est inaudible)) (2.5)>
MIC	qui c'est qui=
ALI	=mais c'est impossible un désir d'empereur d'empereur qui est=
MIC	=mais ça veut pas dire un désir d'empereur ça signifie que le désir est impérieux
SIL	(0.2)
ELE	obligatoire=
ALI	=et donc/
SIL	(0.5)
ELS	<((discours inaudible)) (4.3)>
SIM	on ne peut rien faire contre=
MIC	=on ne peut rien faire contre (0.5) oui/ <((SIM crie de joie))(1)> merci simon/ (0.8) SHUT (0.8)

MIC contrecarre les hypothèses des apprenants en tentant de replacer la lexie dans son contexte textuel mais les apprenants ne tiennent pas compte de ses recommandations. Elle finit par faire deviner les racines latines qui aideront à déduire le sens de la lexie, c'est-à-dire qu'elle accepte de modifier sa façon de faire deviner la signification de la lexie. Elle a dû coopérer car sa première stratégie d'élucidation du sens, qui n'a pas été acceptée par les apprenants, n'aurait pas permis d'aboutir à une signification correcte.

LEC, lors de l'étude du premier passage de *Bel-Ami*, rencontre également un problème inattendu. Au moment où elle explique la lexie « gargote », un apprenant lui demande pourquoi des bourgeoises mangent dans ce restaurant où la cuisine est de mauvaise qualité. LEC utilise une **stratégie abusive** (Baker, 1994) en réfutant sa propre thèse de départ.

Extrait de LEC lors de l'explication de « une gargote à prix fixe »¹

LEC	gargote c'est un restaurant (0.3) donc (.) euh on utilisait ce mot justement pour les restaurants (.) pratiquaient des prix assez bas (0.4) hein qui n'étaient pas chers quoi (0.5) et où la nourriture en général était mauvaise
EVT	<((petits rires des élèves)) (2.3)>
LEC	parce que les prix étaient bas hein/ c'était lié hein/ le
HAN	[mais c'est/]
LEC	[le mot] ne s'emploie (.) pas plus vraiment aujourd'hui hein: (0.5) 'l est moins utilisé en tout cas

¹ Cf. vidéo de LEC : Lec.L1gargote.cam2.mov

SIL (0.4)
HAN il y a une contradiction là parce qu'ils disent des FEMMES
bourgeoises (0.7) alors pourquoi des femmes bourgeoises allaient
manger dans ce genre de restaurant/
SIL (0.4)
LEC et pourquoi pas/ <((rires)) (1.6)> pourquoi pas (0.4) hein/ à
votre avis quel quel peut être l'intérêt de ces=
HAN =pour économiser/
SIL (0.4)
ELS <((petits rires))(1.3)>
HAN peut-être/=

LEC =ou:i/ (0.4) oh à l'époque ce serait un petit peu bizarre peut-
être (1.5) quand on était bourgeois c'est qu'on avait de
l'argent/
SIL (0.9)
HAN hé bein c'est justement/
EVT <((rires d'élèves)) (1.2)>
LEC esprit très pratique d'accord (.) pourquoi pas/ (1.2) pour
quelle autre raison (0.4) là ce sont des hypothèses hein/ (1.2)
à votre avis/ (3.1) qu'est-c'qu'on pouvait trouver dans ce type
de restaurant qu'on ne pouvait peut-être pas trouver ailleurs/
SIL (0.3)
TAL (inaud.)
MAK une ambiance une ambiance sympathique=
LEC =une ambiance/ hum hum (1.9) oui d'autres choses/=

SHA =(inaud.)=
SER =(cha ; chaleur) (inaud.)
SIL (0.3)
LEC la chaleur hum hum
SIL (0.8)
LEC convivialité oui/=

ADA =la spé spé spécialité
SIL (1.3)
LEC la spécialité/=

ADA =oui/
SIL (0.4)
ELS ahh <((interventions inaudibles))(1.9)>
LEC ouai mais comme c'était de la mauvaise nourriture <((rires))>
les spécialités peut-être pas pour la nourriture justement (0.2)
peut-être pour l'ambiance (.) pour pour connaître un peu plus
l'atmosphère de ces lieux-là=
ADA =pourquoi alors les femmes bourgeoises ça passent dans ces
restaurants/
SIL (0.3)
LEC pourquoi/pardon/=

ADA =pourquoi les femmes bourgeoises ça passent dans ces
restaurants=
LEC =et ben c'est ça qu'on: qu'on dit=
ADA =elles exagéraient un peu quand même=
LEC =elles exagéraient euh c'est de l'interprétation/=

ADA =ça donne pas la réalité à la propre (inaud.)=

LEC	=ça dépend parce que peut-être maupassant était plus au courant de qui se passaient que toi (.) de l'époque <((petits rires)) (1.4)>
ADA	j'imagine
SIL	(0.8)
LEC	mais euh évidemment ce n'étaient pas courant je suis d'accord avec toi (0.4) hein/ mais à l'époque s'il le décrit puisque la volonté de l'écrivain (.) est qu'il s'inscrivait dans un mouvement (.) quand même naturaliste était de décrire la réalité (.) donc il se PEUT qu'à l'époque ça se produisait (0.6)

LEC n'avait pas anticipé ce problème de compréhension. Elle demande aux apprenants de résoudre cette énigme, ce qui lui permet premièrement d'avoir un peu de temps pour trouver la solution mais aussi deuxièmement d'obtenir des idées extérieures qui l'aideront à dénouer le problème. Pourtant, les apprenants ne proposeront pas d'idées véritablement réalistes et LEC finira par redéfinir sa thèse de départ. Dans la classe de LAZ, la même question est posée à l'enseignant et ce dernier propose un dénouement pragmatique à ses apprenants :

Extrait de LAZ lors de l'explication de « une gargote à prix fixe »¹

LAZ	=voilà/ (0.3) c'est un un restaurant bon marché (0.2) hein/ (0.3) à l'époque ça ça n'était pas (inaud.) c'était une cuisine simple (0.3) hein (.) des repas hein qui n'étaient pas très élaborés (.) et (.) à prix fixe ça veut dire
SIL	(0.7)
GUI	(inaud.)=
LAZ	=oui: pour à des prix modestes et à peu près toujours les mêmes vous aviez hein euh une tambouille qui suffisait (0.4) bon c'est pas d'la grande (.) c'est pas d'la grande cuisine (0.4) y sont bien dans une gargote (0.4) c'est (.) c'est déjà le sous-restaurant (0.8) d'accord (0.9) principe d'économie oblige\
SIL	(0.2)
MEL	pourtant y a des bourgeois quand même=
LAZ	=pardon/=
MEL	=pourtant y a des bourgeois quand même=
LAZ	=pourtant il est bourgeois/
SIL	(0.2)
LAZ	oui
SIL	(0.2)
ELS	non non y a des bourgeois qui mangent=
LAZ	=alors à quel endroit (.) vas-y=
MEL	=et deux bourgeoises avec leurs maris
SIL	(0.5)

¹ Cf. vidéos de LAZ : Laz.L1bock.gargote.bourgeois.mov & Laz.L1bock.gargote.bourgeois.mov

LAZ	voilà alors (2.6) peut-être qu'il faudrait euh le mot bourgeois le mot bourgeois on va euh essayer de (1.3) si si si c'était pas le statut social il représenterait quoi le bourgeois=
MEL	= (inaud.)
ELS	<((brouhaha inaudible)) (4.5)>
GUI	la richesse
SIL	(0.2)
LAZ	comparez regardez où <((hésitation)) (heu ; beu)> duroy y vient d'où/
SIL	(0.6)
NIC	de l'armée/=
LAZ	=de l'armée (3.2) c'est un c'est un type qui a qui a connu la vie militaire (0.6) et à paris un bourgeois (.) mais le bourgeois c'est pas forcément (0.5) euh essayer de vous défaire de l'image que vous avez du bourgeois qui est celui qui roule en mercedes (.) alors j'ai l'impression que l'on peut voir dans vos esprits (0.2) faut qu'vous vous défaites de ça (0.2) pensez donc à l'origine un bourgeois c'est quoi/
SIL	(1.2)
GUI	ben c'est quelqu'un qui (inaud.)=
LAZ	=alors r'garde l'étymologie du mot=
ELE	=qui s'habille bien
SIL	(0.5)
ROM	non c'est quelqu'un qui vit sur les bourgs=
LAZ	=qui vit dans l'bourg c'est-à-dire (1.9) d'accord/ (0.3) et si vous n'avez pas le mot bourgeois pris au SENS du métier (.) vous avez le bourgeois (.) comparé au paysan (0.9) ou une terre etcetera c'est-à-dire celui qui vivait dans les pays (0.2) hein et qui représentait le peuple moyen hein/ d'ailleurs/ (0.9)

L'issue de la négociation n'est pas toujours positive (Delorme, 2007) dans le sens où les apprenants n'ont pas véritablement adhéré au discours de l'enseignant. Dans l'extrait de LEC, aucun accord n'a réellement été trouvé et l'enseignante s'est vue proposer un point de vue qu'elle n'explique pas elle-même. Elle l'impose à ses apprenants, ne pouvant faire mieux. Non seulement la négociation a échoué mais la co-construction du sens de « bourgeois » en relation avec « gargote » n'a pas non plus obtenu le succès escompté.

1.2. Co-construction du sens dans l'interaction

La notion d'interaction corrobore celle de co-construction en ce sens que l'émetteur et le récepteur ont recours à divers procédés de validation interlocutoire (Kerbrat-Orecchioni, 1996). L'enseignant, en tant que producteur de message maintient

la conversation par toutes sortes de « captateurs » tels que « vous savez », « hein », « bien », « donc », « n'est-ce pas »... Ils peuvent parfois remédier à une défaillance du locuteur, d'écoute ou de problèmes de compréhension qui survient lors d'une explication. On les qualifie généralement de phatiques. Le récepteur, lui aussi, produit des signes appelés régulateurs. Ce sont des réalisations diverses qui peuvent être verbales (« hum », « oui », « d'accord », « euh, je ne vois pas bien »...) et/ou non-verbales (hochement de la tête, froncement de sourcils, regard changeant...). Ces signaux sont indispensables au bon fonctionnement de la conversation et permettent d'ajuster le discours. Ils favorisent la construction du discours par les interactants.

Dans une relation maître/élève, l'enseignant va expliquer un mot qu'il estime méconnu par les apprenants. Il proposera une explication et mettra l'apprenant dans une situation qui aura pour objectif de faire répéter l'explanans afin de créer un automatisme. Ainsi, ce qui n'a pas été expliqué explicitement, ne peut pas être compris par l'apprenant. Cette vision réductrice de l'enseignement-apprentissage d'une langue n'envisage pas la co-construction de significations entre les participants de l'interaction.

Dans une conception fondée sur le constructivisme (cf. Vygotski, 1962 ; Schneuwly & Bronckart, 1985 ; Schneuwly, 1995), l'enseignant part idéalement des connaissances antérieures de ses apprenants afin de fournir un complément d'informations. Le discours explicatif est obtenu à partir d'hypothèses successives qui seront confirmées ou infirmées par l'enseignant. L'apprenant est invité à modifier ses connaissances à partir de ses propres erreurs par approximations consécutives. Cette vision permet la co-construction du sens lexical dans l'interaction.

Enfin, dans une vision cognitiviste, l'enseignant joue le rôle de guide pour amener l'apprenant à traiter les informations fournies. Il facilite alors le traitement de l'information en vue d'améliorer l'acquisition de connaissances par l'apprenant.

Nous pensons que les deux dernières conceptions servent l'acquisition de connaissances par l'apprenant. L'enseignant crée des conditions d'apprentissage favorables en mettant en avant les connaissances déjà acquises des apprenants. Une

fois, l'univers de référence partagé, les informations nouvelles seront intégrées aux anciennes afin d'être réutilisées dans d'autres contextes.

Les enseignants observés tiennent compte de ce que les apprenants savent et c'est à partir de leurs connaissances qu'ils construisent leurs discours explicatifs. Certains vont co-construire le sens des lexies avec les apprenants et d'autres, vont se laisser entrainer dans un monologue explicatif. La façon dont est menée l'explication diffère selon des paramètres individuels.

Dans l'extrait suivant, PLA co-construit l'explanans de la lexie « hussard ». Il fournit des indices afin de détailler une définition jugée trop vague :

Extrait de PLA lors de l'explication « un hussard »¹

PLA	ensuite il il marchait (1.5) ainsi qu'au temps où il portait l'uniforme (0.4) qu'est-ce qui est rappelé là/
SIL	(0.7)
BEN	qu'il a été=
PLA	=qu'il a été/=
BEN	=euh militaire
SIL	(0.2)
PLA	militaire oui/ un hussard qu'est-ce que c'est un hussard/
SIL	(1.4)
JEB	<((chuchoté, à peine audible))soldat>
SIL	(1.2)
PLA	un hussard oui c'est un soldat effectivement mais/ (0.6) à pied ou à ch'val/
SIL	(1.3)
BEN	à cheval=
PLA	=oui cavalerie/ (0.8) comment on appelle ça (2.11) appartient à la cavalerie (0.4) le hussard/ (3.2) lé/
MAR	lé[gère/]
PLA	[légère] (.) une cavalerie (.)légère oui (1)

Nous estimons que l'enseignant se doit de faire le maximum pour parvenir à une bonne compréhension des éléments nouveaux portés à la connaissance de chaque apprenant. En cela, l'enseignant stratégique (Tardif, 1997) que nous prônons aura pour objectif de mettre en œuvre des discours qui aiguillent l'apprenant engagé dans le discours explicatif en interaction. Ces discours balisent le sens et permettent d'éviter une élaboration de sens erroné de la part de l'apprenant.

¹ Cf. vidéos de PLA : Pla.L1hussard.mov, Pla.L1hussard.cam2.mov & Annexe 19 : Corpus : Transcription des séquences explicatives de PLA relevées lors des observations de classe

Bressoux & Dessus (2003) notent que les enseignants prélèveraient des indices supposés pertinents qui leur permettraient d'émettre un jugement sur la situation. Ce jugement conduirait à une prise de décision (plus ou moins logique et justifiée) amenant à un comportement spécifique. Ils ajoutent en citant Shavelson (1983, in Bressoux & Dessus, 2003 : 219) que l'enseignant est « décideur » de ses dires : « *Faute de pouvoir considérer l'ensemble de la situation, les enseignants construisent un modèle très simplifié de la situation réelle, afin de réduire sa complexité, et ils se comportent donc rationnellement compte tenu de la réalité* ».

Garrison & Macmillan (1994) n'ont pas la même conception du comportement de l'enseignant et de ses représentations. Ils pensent que c'est l'intentionnalité qui est le produit d'arbitrage mental et qu'il n'est plus seulement rationnel, même si avec l'expérience, l'enseignant semble acquérir des mécanismes automatiques. L'intentionnalité permet de faciliter l'adhésion de ce que l'on dit. Nous adoptons une position médiane en acceptant le fait **qu'il y ait de l'intentionnalité dans le discours explicatif de l'enseignant mais que l'acte discursif n'est pas toujours régi par ce principe**. Parfois, les enseignants sont face à de l'imprévu qui les oblige à reconsidérer la situation, et par là-même à la simplifier si nécessaire.

1.2.1. Gestion du discours et difficultés dans l'interaction

1.2.1.1. L'implicite

On peut soutirer des discours des contenus sémantiques qui ne constituent pas l'objet véritable de l'énonciation et qui apparaissent pourtant à travers des contenus explicites (Ducrot, 1984). Nous parlons ici du domaine de l'implicite, c'est-à-dire un contenu dont la propriété est « *de ne pas constituer en principe un objet du dire* » (Kerbrat-Orecchioni, 1986 : 21), qu'il soit de nature cotextuelle (environnement verbal), paratextuelle (prosodique ou mimo-gestuel) ou contextuelle (présence du référent qui permet d'identifier le décalage entre le contenu énoncé et le dénoté auquel il est censé

s'appliquer) (Kerbrat-Orecchioni, 1986 : 16). La co-construction du sens par les interactants peut amener à des **situations d'implicites sémantiques** et des **situations d'implicites pragmatiques**. Les premiers sont attachés au matériel linguistique du discours. Pour comprendre les seconds, l'interlocuteur met en relation l'énoncé et son contexte.

Dans l'exemple suivant, l'apprenant doit lever l'implicite sémantique de « perron » pour rendre compréhensible l'implicite pragmatique qui est que Georges Duroy, le personnage principal, domine la situation dans laquelle il se trouve, dans tous les sens du terme :

Extrait de LAZ lors de l'explication de « un perron »¹

LAZ	alors pareil (.) le lieu qui est évoqué à la mad'leine (0.5) il s'y dirigeait au début (.) là il est sur le perron (0.4) ça vous donne quoi comme indication s'il est sur le perron/=
LOU	=il est en haut=
LAZ	=mieux il est arrivé mais regardez (.) il part [et]
ELE	[en haut/]
SIL	(0.2)
LAZ	en haut=
NIC	=ça veut dire qu'il a pas fini son ascension
SIL	(0.2)
LAZ	son ascension au sens même (0.3) j'allais dire topographique hein il est en haut (.) sur le perron il domine (0.6) il a une situation de dominant (0.5) à l'origine (.) il était dans les rues (.) il voyait la madeleine de loin il s'y rendait et c'était encore quelqu'un de la rue (0.6) là il est au-dessus (0.5) d'accord (0.3) il domine (1.3)

Si les apprenants ne connaissent pas les sèmes associés à la lexie « perron », ils ne peuvent pas en induire la situation topologique du personnage. Duroy est en haut des marches de l'église de la Madeleine, il domine géographiquement ses convives (implicite sémantique) mais il domine aussi à présent, grâce à ce mariage, socialement le « tout Paris » (implicite pragmatique).

François & Bautier-Castaing (1985 : 114) définissent l'utilisation de l'implicite dans les cours de français comme étant « *un mode d'échange qui « marche » mais qui a des effets pervers sur l'élève qui cherche à deviner les bonnes réponses* ».

¹ Cf. vidéo de LAZ : Laz.L3perron.cam2.mov

Effectivement, si l'univers de référence n'est pas partagé entre les locuteurs, le décodage des énoncés se complique. L'exemple suivant montre à quel point la construction du sens de « miasmes » est complexe :

Extrait de LAZ lors de l'explication « des miasmes »¹

LAZ	euh (0.4) le petit paragraphe sur les égouts de paris (0.6) hein sur la ville qui étouffe/[1] (1.4) euh les miasmes infâmes les eaux d'vaisselle les vieilles sauces[2] comme par hasard (.) vous remarquerez (.) que c'qui ressort (0.2) de cette chaleur éprouvante[1] (.) c'est tout c'qui est nauséabond[2] (1.3) et (0.2) fort peu (0.6) là par exemple (0.3) si y a un autre endroit où on parle de d'odeurs/ (1) même si c'est pas (0.3) les parfums <((lève la main gauche qui tient des feuilles et approche les feuilles près du côté gauche de sa tête))VIOLENTS/ (0.4) violents/ (.) regardez/ (0.9) hein j'ai les filles> les filles de joie comme on les appelle (0.5) le parfum il est pas subtil (1.3) il est plutôt violent
-----	--

LAZ, après avoir cité le texte, établit des correspondances sémantiques qui sont à interpréter par les apprenants. Ces derniers doivent mettre en relation d'un côté ce qui relève de la chaleur [1] (« étouffe » et « chaleur éprouvante ») de ce qui relève de l'odeur [2] (« miasmes infâmes », « eaux de vaisselle », « les vieilles sauces » et « nauséabond »). Si un des éléments du discours n'a pas été identifié par l'apprenant, celui-ci ne pourra donner du sens au terme de « miasmes », d'autant plus que LAZ ne donnera aucune autre information à ce sujet.

Nous avons cependant remarqué que les enseignants tentent au maximum de limiter l'implicite dans leur discours. Ceci est d'autant plus vrai pour les enseignantes de FLES qui verbalisent au maximum les lexies difficiles à comprendre dans les textes. Elles savent que leurs apprenants étrangers ne partagent pas forcément les mêmes connaissances encyclopédiques et elles doivent s'assurer en permanence que leurs propos sont compris de tous. Les enseignants de FLM sont moins préoccupés par cela. Leurs apprenants sont censés avoir le même niveau linguistique et avoir suivi la même scolarité². Les pratiques enseignantes sont ainsi différenciables : le discours explicatif en FLES est explicite et se suffit à lui-même car les apprenants ne sont pas forcément en mesure de lever une ambiguïté liée à un implicite. En revanche, les enseignants de

¹ Cf. vidéos de LAZ : Laz.L1miasmes.mov & Laz.L1miasmes.cam2.mov

² Cf. PARTIE 1, Chapitre 2, 2.3.2.1.

FLM pensent que les connaissances linguistiques de leurs élèves leur permettent de lever un implicite éventuel contenu dans le discours explicatif en interaction.

En regardant précisément les attitudes de chaque enseignant, nous avons observé que LAZ avait, à plusieurs reprises, usé d'implicite dans des explications lexicales, ce qui n'est pas le cas des autres enseignants (FLM et FLES confondus). Il utilise notamment un raisonnement déductif pour parler du terme de « portique » :

Extrait de LAZ lors de l'explication de « (Il lui sembla qu'il allait) faire un bond du portique de la Madeleine eu portique du Palais-Bourbon »¹

LAZ	euh:: ça vous fait penser à rien comme rituel là (0.3) <((geste de la main droite vers l'avant et le haut))le:> <((grand geste des bras qui vont de haut en bas en dessinant un demi-cercle)) la fou:le> qui est deho:rs qui congratu:le (0.3) <((geste identique))le portique> etcetera <((geste des bras qui sont levés, les mains sont tournées vers le bas))la haie>=
ELS	=couronnement
SIL	(0.3)
LAZ	<((la main droite désigne un élève)) comment/>=
ELE	=comme un couronnement presque=
LAZ	=<((hochement de la tête))oui> le couronnement (.) hein <((désigne un élève du doigt))les vainqueurs>=
NIC	=<((remarque inaudible)) (2.3)>
LAZ	shut:
SIL	(0.5)
JOS	un peu comme: enfin quand y a un président qui est élu il passe en voiture et y a une grande allée en train d'se faire=
LAZ	=ouai c'ça des personnages hein des vainqueurs (.) euh même même les empereurs romains hein quand ils rentreraient dans rome (0.3) hein les haies (0.2) les portiques regardez le mot portique qui sonne vraiment comme dans les rituels hein (.) de célébrations (.) de l'antiquité (.) hein on vous parle de: du portique (.) deux fois hein on vous parle d'portique (0.2) euh: (0.3) donc (les a ; l'appel) triomphal que l'on fait aux empereurs (1.4) ils <((geste des bras qui vont de l'arrière vers l'avant)) descendèrent les haies> de spectateurs hein c'est-à-dire l'encadrement la haie euh bon (3.3)

L'enseignant semble penser que le terme de « portique » est connu des apprenants car la relation déductive entre l'exemplification par contexte historique et la signification de la lexie est difficile à établir. Si les apprenants ne connaissaient pas le

¹ Cf. vidéo de LAZ : Laz.L3fouleportique.mov

type d'architecture d'entrée de bâtiment en colonnes, ils n'ont pas pu donner du sens à l'exemple proposé. Ce type d'implicite peut amener à des malentendus.

1.2.1.2. Les malentendus

« Parler de malentendu stricto-sensu ce n'est pas parler d'incompréhension, mais d'illusion de compréhension de la part des deux interlocuteurs qui croient se comprendre. Il n'y a alors pas rupture de la suite dialogique. Le dialogue se poursuit normalement, « les réponses semblent adéquates »... » (François & Bautier-Castaing, 1985 : 118). En classe, des malentendus peuvent apparaître si l'univers de référence n'est pas partagé entre les participants de la communication. Et sans identification du malentendu, il n'y a pas de conflit. Par contre, dès que le malentendu apparaît aux yeux de l'un des interlocuteurs, un conflit cognitif s'engage pour réparer la communication et co-construire à nouveau le sens. Comme le dit Kerbrat-Orecchioni (2005 : 149), le malentendu ne peut être considéré en tant que tel si, et seulement si, la réparation apparaît au troisième tour. Elle donne le schéma de base suivant :

T1 : produit par A avec le sens 1 ; énoncé-problème
T2 : produit par B sur la base de S2 attribué à l'énoncé précédent (T1+T2= actualisation du malentendu)
T3 : signalement du malentendu par A et début de la réparation
T4 : B se rallie à S1 ; résolution du malentendu

L'extrait suivant de LEC (enseignante de FLES) correspond au schéma proposé par l'auteur. L'enseignante fournit un énoncé pour lequel un apprenant donnera un autre sens. Le malentendu provient de paronymes, c'est-à-dire de termes dont les signifiés sont différents mais dont les signifiants sont quasi-identiques. Le malentendu apparaît au moment où LEC explique ce que sont des « miasmes infâmes ».

Extrait de LEC lors de l'explication « des miasmes »

LEC	alors cinquante et un oui/ (0.5) MIASMES (.) qu'est-c'que c'est à votre avis/ (0.5) infâmes (.) infâmes tout l'monde sait c'que c'est comme adjectif/
SIL	(1.4)
SHA	non
SIL	(0.2)
LEC	personne (0.7) synonyme de infâme
SIL	(1.9)
SER	très faim/
SIL	(0.4)
SER	ah non <((petits rires crispés))>=
LEC	=très fin <ah non (rires)>=
SER	non faim
SIL	(0.9)
LEC	fin/ <((qui signifie non))hum hum>=
SER	=[c'est un] adjectif=
ELS	[(inaud.)]
LEC	=c'est un adjectif infâme
SIL	(1.1)
SER	il est infamé=
LEC	=Affamé=
SER	=Affamé=
LEC	=ah tu confonds Affamé avec un a et deux f là c'est INFâme
SIL	(0.3)
SER	ah oui mince

L'apprenant SER a confondu « infâme » avec « affamé ». LEC se laisse piéger par l'homophone « faim » et « fin » qui n'aide pas à la réparation de la communication. Il faudra attendre deux tours supplémentaires et la mise en exemplification de l'adjectif « faim » pour arriver à décrypter le sens proposé par l'apprenant. Grâce à « il est infamé », l'enseignant identifie le problème de compréhension et peut mettre en place une réparation qui consistera à différencier orthographiquement les deux termes (Marquillo Larruy, 2002).

Ce malentendu, autour de « infâme », a peut-être une raison phonologique. Polivanov (1931) a fait une constatation capitale. Il atteste que les phonèmes et les autres représentations phonologiques de notre langue maternelle se trouvent si étroitement liés avec notre activité perceptive que même en percevant des mots ou des phrases d'une langue étrangère, avec un système phonologique tout différent, nous sommes enclins à décomposer ces mots en des représentations phonologiques propres à notre langue maternelle. Ainsi, les sons entendus passent dans un **crible phonologique**. C'est à Troubetzkoy (1967) que l'on doit cette célèbre métaphore.

Les sons de la langue étrangère reçoivent une interprétation erronée parce qu'ils passent par le crible de la langue maternelle. Si le son n'est pas connu, il sera assimilé au son le plus proche du système de l'apprenant. C'est pour cela que les apprenants étrangers ne différencient pas certains sons. C'est le cas par exemple des apprenants chinois qui ne différencient pas le [t] du [d] et inversement. Ils n'entendront pas les mots « dent » et « tend », sans parler des homophones « tant », etc. Cette surdité phonologique peut être à l'origine de nombreux malentendus. L'enseignant de FLES a la nécessité d'être formé en conséquence afin de mieux anticiper ce type d'erreur en vue d'une réparation immédiate de la communication. Il faut savoir que dans notre corpus, aucune lexie expliquée en interaction n'a été concernée directement par ce type d'erreur. Cependant, il a été observé pour d'autres lexies et propositions lexicales entourant cotextuellement les lexies étudiées ou proposées lors de discours explicatifs comme dans l'exemple extrait de notre corpus.

Mais le malentendu observé dans la classe de LEC peut aussi avoir une raison psycholinguistique. Les apprenants essayent souvent de raccrocher les éléments nouveaux perçus aux connaissances antérieures consignées en mémoire¹. Si le mot « affamé » est connu, il peut tout simplement être pris par mégarde pour « infâme ». Nous pouvons spéculer sur les origines du malentendu sans en connaître la raison véritable. Nous observons en somme que tout ne se passe pas toujours comme l'enseignant l'avait prévu dans ses interactions explicatives en classe.

1.2.1.3. Les imprévus dans l'interaction

LEC, notre enseignante de FLES, a choisi de faire deviner la lexie « Bel-Ami » à ses apprenants. Elle leur propose d'énoncer des hypothèses quant à la signification du terme. Les apprenants décomposent la lexie et font des propositions qui aboutissent à la compréhension de la lexie. LEC ratifie la réponse des apprenants et pose des questions qui vont faire basculer l'interaction. Nous allons analyser le passage concerné afin de mieux comprendre comment LEC a perdu le contrôle de l'interaction alors que l'intercompréhension se construisait progressivement.

¹ Cf. PARTIE 3, Chapitre 1, 1.2.2.

Dans un premier temps, LEC demande comment s'appelle le personnage principal. Elle s'attend à obtenir « Bel-Ami », étant donné que le titre du livre est ainsi nommé. Pourtant, elle obtient une lexie qui pourrait s'apparenter à un prénom si l'on découpe les deux morphèmes.

Extrait de LEC lors de l'explication de « Bel-Ami »¹

LEC	alors (le prin ; le personnage) principal (0.4) comment s'appelle-t-il/ (4.1) pas d'hypothèse
SIL	(0.6)
HAN	il s'appelle bel
SIL	(1.7)
HAN	bel
SIL	(0.9)
LEC	bel/ ce s'rait son prénom/ (.) à votre avis/ (2.5) alors on va voir he j'vous en dis pas plus/ (.) euh ok (0.3)

Surprise, elle comprend l'erreur de son apprenant, prend deux secondes pour remanier sa trame hypothético-déductive et pose une question qui doit aiguiller davantage les apprenants.

LEC	hé euh bal-ami c'est le titre du roman à quoi ça vous fait penser/
SIL	(2.5)
SHA	euh (l'ami ; l'amitié/)
SIL	(0.4)
LEC	l'amitié/ hum hum/ (1.6)

Elle s'attend à la réponse « c'est un surnom » mais les apprenants ont stratégiquement découpé « Bel-Ami » et proposent des solutions d'associations suite à un découpage morphosémantique. Par conséquent, l'enseignante n'a d'autres moyens que de poser une question fermée sur le nom « Bel-Ami ». L'intonation de cette question guide les apprenants et permet de s'attendre à la bonne réponse.

LEC	est-ce que c'est un vrai nom/
SIL	(1.5)
HAN	non <((les deux mains sont ouvertes, se font face et laissent un espace))c'est euh (0.5) c'est un description euh de quelqu'un>
SIL	(0.4)

¹ Cf. vidéo de LEC : Lec.L1belami.cam2.mov

Après avoir enfin obtenu ce qu'elle attendait, elle fournit le terme exact et le définit pour que l'ensemble de la classe le comprenne.

LEC	oui hein c'est c'qu'on appelle un SURnom ou euh c'est-à-dire que c'est un petit nom que l'on va donner à quelqu'un mais évidemment c'est pas son vrai nom (0.2) bel-ami (0.4) comme vous avez peut-être vous-même des surnoms (0.3) donnés par des amis (0.4) hein donc bel-ami c'est un surnom (.) exactement (0.2) et donc ça va être le surnom du personnage principal (0.3) alors à votre avis (.) le fait que son surnom soit bel-ami qu'est-ce que ça va euh: qu'est-ce que ça va euh: comment va-t-il ETRE (1) euh: ce personnage-là/
SIL	(1.5)

Elle pose ensuite une autre question qui permet de réintroduire l'élément proposé initialement par SHA, à savoir la notion d'amitié. Mais comme l'enseignante n'a pas donné une suite positive à cet apprenant lors de sa première intervention, les étudiants interprètent de manière erronée la question posée. Elle n'obtiendra pas non plus des réponses mentionnant la beauté du personnage.

HAN	<((lève furtivement la main gauche))c'est un> (.) c'est un ami fidèle (.) c'est [peut-être]
LEC	[un ami fi]dèle=
HAN	=proche
SIL	(0.9)
LEC	proche/ (0.2) hum hum=
HAN	=sincère
SIL	(0.5)
LEC	sincère ok
SIL	(1.3)
ADA	ça doit une une histoire (1.0) il a commencé et il a fini c'est une histoire d'amour peut-être/
SIL	(0.7)
LEC	peut-être une histoire [d'amour]
ADA	[partagée] parce que quand vous dîtes (0.3) ça commence (0.6) le roman ça commence euh au départ ça fini ça fini (inaud.) ça commence et ça fini par rapport (0.4) de l'amour ou quoi\=
LEC	=hen hen pourquoi pas/ (.) d'accord très bien/ (0.4)

L'enseignante se voit obligée de partir sur un autre type de question, plus guidé. Elle obtient une bonne réponse qu'elle n'entendra pas correctement.

LEC et alors bel-ami puisque euh: alors à votre avis c'est donné par
qui/ ce genre de surnom/ (0.4) qui peut donner ce surnom-là/=
FAR =une autre amie
SIL (0.3)
LEC un autre ami (.) ouai/ (1.4)

A ce moment-là, LEC ne le sait pas encore mais l'interaction va basculer. Pour avoir entendu le masculin au lieu du féminin et pour avoir ratifié positivement cet énoncé, l'interprétation de ce qui précède n'est plus logique. Un apprenant ne comprend plus. L'enseignante est obligée de réparer la communication.

LEC BEL-ami/ (1.4) regardez l'adjectif qui peut donner=
MAR =un amoureux
SIL (0.2)
ADA si et si c'est=
FAR =un homme=
LEC =UN amoureux/ [un homme/]
SER [un amoureux] [oui/]
ADA [un homme]
SIL (1.3)
LEC regardez ami le personnage est-il une femme ou un homme/=
MAR =[ah::]
HAN [un homme]
FAR [c'est] une dame qui donne ce sur=
LEC = c'est un homme on est d'accord (.) voilà ce serait plutôt une
femme éventuellement qui [donnerait une]
ADA [s'adresse un homme]
SIL (0.7)
LEC pardon/
SIL (0.4)
ADA c'est une femme s'adresse à (une homme ; un homme)=
LEC =qui s'adresse à un homme (0.4) pourquoi pas parce que bel-ami/
(0.8) pourquoi pas ça peut être aussi un camarade hein ça peut
être un homme pourquoi pas qui dit bel-ami pour se moquer un
p'tit peu ou pour être gentil avec son (.) avec son ami pourquoi
pas (.) mais en général l'adjectif beau (0.2) c'est quand même
une caractéristique (.) euh qui est donnée par les femmes (0.2)
hein en l'occurrence c'est un homme donc on imagine que bel-ami
va être un surnom donné par une femme (0.5) alors j'en dis pas
plus vous avez fait euh (di ; des) hypothèses intéressantes sur
le titre (1) je vous distribue tout de suite le premier extrait
qui correspond donc euh au tout début du roman (0.4) je vous
laisse le lire tout seul (0.2) alors dans la feuille c'est du
recto-verso hein donc le premier extrait (0.3) le petit un est
un p'tit peu coupé ça correspond à toute la première page (0.2)
d'accord/ (0.3)

Cet exemple montre combien le guidage discursif de l'enseignant influe sur la trame hypothético-déductive de l'explication de la lexie en interaction. LEC était un peu ambitieuse dans cette interaction car elle croyait que les apprenants pourraient deviner des informations assez complexes à induire. Elle demandait quelle personne pouvait donner ce type de surnom dans la vie de tous les jours. Les apprenants pouvaient penser à une femme mais ils n'auraient jamais pu deviner la vérité, à savoir la fille d'une des maitresses du héros.

Nous remarquons ainsi que la manière de poser des questions et la façon d'imposer une consigne peuvent faire varier l'échange interactionnel et par la même la trame du cours prévu par l'enseignant. En cela, nous pensons que la préparation des discours explicatifs doit se faire dans le moindre détail, jusqu'à la moindre formulation de parole, de manière à ce que les questions posées soient précises et efficaces¹. Dans le cas contraire, l'enseignant devra réajuster son discours en interaction, ce qui n'est pas toujours facile en temps réel.

1.2.2. La démarche explicative dans l'interaction

L'explication découle d'une démarche explicative. C'est elle qui inscrit le but de la démarche, désigne l'aspect sous lequel l'explanandum va être traité, indique les objets de connaissances à partir desquels la démarche explicative va s'organiser. Elle montre également les procédures locales utilisées pour faire appréhender l'interaction. En admettant que l'enseignant est un acteur stratégique de l'interaction, il se doit de préparer attentivement son discours afin d'être le plus efficace possible en classe. Pour cela, il peut expliquer des mots de vocabulaire à l'aide de techniques spécifiques.

Au regard des méthodologies actuelles, l'enseignant a le choix entre l'approche déductive et l'approche inductive. La déduction part de faits généraux pour arriver à un cas particulier et l'induction se sert des faits particuliers pour arriver à une généralisation des données. Selon Piaget (1978), l'enfant développe une pensée hypothético-déductive à partir de l'âge de 11-12 ans. Nous pouvons penser que nos

¹ Cf. PARTIE 3, Chapitre 2, 2.2.1.

apprenants (âgés de 15 à 35 ans) peuvent potentiellement discriminer les différents raisonnements proposés par les enseignants en classe.

1.2.2.1. Le cheminement hypothético-déductif

Pour ce faire, l'enseignant évalue l'état initial de connaissance de l'apprenant, l'état final de compréhension à viser et les étapes permettant à l'apprenant de construire progressivement une représentation sémantique (Cauzinille-Marmèche & Melot, 1998). Les savoirs à acquérir proviennent en effet d'une certaine logique. Cette logique suivrait un chemin tracé par l'enseignant et par les dires des apprenants en contexte. L'enseignant peut partir du plus simple pour arriver à faire deviner le plus compliqué, comme partir d'exemples identifiables par l'apprenant pour trouver la règle métalinguistique sous-jacente. L'objectif essentiel est d'établir des liens entre les éléments. Ainsi, le discours explicatif en interaction peut s'appuyer sur ce principe d'inductif/déductif pour faire comprendre. L'enseignant va tenter de faire apprendre à partir de données déjà acquises en faisant référence à une idée, un concept, un événement, une action préalablement mémorisée par les apprenants. Il va l'insérer dans un énoncé ou une succession d'énoncés qui amèneront au but escompté, la verbalisation de l'idée et la compréhension de celle-ci.

Le cheminement déductif peut apporter une preuve, préciser et illustrer au moyen d'un exemple ce qui vient d'être dit ou peut servir à attirer l'attention sur un élément qui fait partie d'un ensemble. Les connecteurs logiques relevés dans les discours explicatifs en interaction et correspondant à ces paramètres sont : « en effet », « c'est-à-dire », « par exemple », « notamment »... Ils ne sont pas obligatoires lors de la verbalisation d'une explication mais renforcent les relations qui sont établies entre les notions. Nous avons relevé un grand nombre de connecteurs utilisés par les enseignants. Ils participent autant à la régulation du discours qu'à la compréhension du discours explicatif. Ils laissent aussi aux apprenants du temps pour traiter cognitivement ce qui est dit par l'enseignant.

Extrait de BRE lors de l'explication de « une élégance tapageuse »¹

BRE	<((regarde ses élèves)) c'est une élégance certes mais comment est> <((regarde furtivement sa montre))cette élégance>=
NOL	=tapa[geuse]
ELS	[tapag]euse=
BRE	=tapageuse oui autrement dit (0.6) euh quel est le terme que vous utiliserez aujourd'hui pour euh qualifier euh (0.8) euh ce type d'individu
SIL	(0.8)
SAR	la frime
SIL	(0.3)
BRE	<((léger acquiescement de la tête)) oui c'est ça c'est> la frime [oui tout à fait]
SAR	[il veut se faire] remarquer euh
SIL	(0.2)
BRE	<((fait des mouvements circulaires des bras vers le haut et vers l'avant)) c'est un peu la MONTre la frime c'est-à-dire (0.4) il en rajoute> un peu dans les apparences (0.9) donc euh (0.8) et (.) et (.) <((regarde ses notes)) il met donc euh en œuvre ses atouts qui sont essentiellement (0.6) donc euh physiques (1.9)>

Pour l'explication de l'adjectif « tapageuse » dans l'expression « une élégance tapageuse », BRE demande à ce qu'on lui fournisse un synonyme. Il impose aux apprenants la reformulation de ce terme. Après avoir obtenu une réponse de SAR, l'enseignant hétéro-reformule les propos de l'élève et ajoute un connecteur d'explicitation pour reformuler ses propres propos (« c'est-à-dire »). Par la suite, il utilise à plusieurs reprises le connecteur « donc » qui n'a pas la fonction véritable de lien de conséquence entre les éléments linguistiques, mais qui a plutôt un rôle de régulateur du discours, à mettre sur le même plan que des éléments tels que « euh » (qui lui sont d'ailleurs associés). Ils permettent à l'enseignant et aux apprenants d'avoir un peu de temps pour élaborer le discours d'une part, et pour déchiffrer le message reçu, d'autre part.

Le cheminement déductif peut apparaître sous forme d'opérations plus complexes. Adjointe à la verbalisation d'hypothèses, l'explication déductive regroupe plusieurs actes de langage, interventions ou échanges dont le but est la co-construction du sens entre les participants de l'interaction. Dans l'extrait de LEC étudié

¹ Cf. vidéos de BRE : Bre.L1élégancetapageuse2.mov, Bre.L1élégancetapeuse.cam2.mov & Annexe 18 : Corpus : Transcription des séquences explicatives de BRE relevées lors des observations de classe

précédemment¹, visant à expliquer la lexie « Bel-Ami », l'enseignante de FLES a choisi de faire deviner la lexie à partir des éléments linguistiques qui la composent. Les apprenants ont ainsi proposé des hypothèses qui ont été confirmées ou infirmées en fonction de l'évaluation de l'enseignant. Pour cela, l'enseignante a usé d'un certain savoir-faire pour ne pas compromettre l'interaction.

GOU (enseignante de FLES), dans l'extrait suivant, a permis la co-construction du sens de la lexie « boîte noire » (qui est la métaphore du « fiacre ») grâce à la façon dont elle avait géré l'interaction. Les apprenants ont participé à l'élaboration de la signification à partir d'hypothèses ratifiées par l'enseignante. L'interaction est ainsi fluide et dynamique.

Extrait de GOU lors de l'explication « cette boîte noire »²

GOU	est-c'que l'expression boîte noire vous a gêné dans la deuxième ligne=
PAL	=<((décrit une forme ronde avec ses mains)) une voiture=
GOU	=oui <((petits gestes pour interpeller))alors comment pouvait-on appeler voiture à l'époque/>
SIL	(0.4)
PET	une voiture à chevaux=
GOU	=<((montre l'apprenant avec sa feuille pour approuver ce qui est dit))oui> une voiture à cheval <((geste d'interpellation envers toute la classe)) est-c'que vous connaissez un nom/> (.) synonyme
SIL	(0.2)
RUI	charrette/
SIL	(0.9)
GOU	<((léger hochement de tête et « non » adouci))n:on> c'est plutôt pour la campagne=
RUI	=[(inaud.)]
PAL	=[(inaud.)]
SIL	(1.9)
GOU	<((geste de parenthèse))c'est fermé>=
PAL	=carrosse=
GOU	=hé un carrosse (.) euh le carrosse <((haussement des épaules accompagné d'un geste de la main gauche vers l'avant))c'est plutôt pour les ROIS quand même> pour les rois et les reines
SIL	(1)
HIC	la diligence
SIL	<((pose sa feuille sur le bureau)) (1.4)>
GOU	<((prend un stylo de la main gauche))on pourrait avoir la diligence la calèche>=

¹ Cf. PARTIE 2, Chapitre 1, 1.2.1.3. & vidéo de LEC : Lec.L1belami.cam2.mov.

² Cf. vidéos de GOU : Gou.L2fiacre.l'enhardissait.impérieux.mov & Gou.L2fiacre.l'enhardissait.impérieux.cam2.mov

HIC	=la calèche
SIL	(0.4)
GOU	on pourrait avoir la calèche la diligence mais en fait <((se tourne pour écrire au tableau))maupassant choisit>=
ELE	=charrette
MAR	<((tape dans ses mains comme pour dire « raté, tant pis ! »))>
SIL	(0.2)
GOU	<((marque au tableau « le fiacre »))euh le fiacre (2.5)> le fiacre (0.8) donc c'est une voiture (0.2) à ch'val (.) <((montre ce qui est écrit au tableau))le fiacre (1.9)>

GOU choisit le moment opportun pour proposer le discours explicatif de la lexie et suit un cheminement hypothético-déductif pour lequel l'enseignante a recours à la contextualisation de la lexie (Py, 2005 ; 2007). Comme il s'agit de lexique vieilli, peu courant dans la langue de notre siècle, l'enseignante tente de recréer le contexte du début du XX^{ème} siècle en donnant des indications sur la forme, les fonctions et usages des lexies proposées par les apprenants (la charrette est pour la campagne, le carrosse pour les rois, etc.).

Les éléments recueillis dans cet extrait identifient des discours professionnels d'enseignants déjà repérés en français langue maternelle (Rançon, 2007). La technique de l'enseignante consiste donc :

- en la contextualisation de la lexie, c'est-à-dire l'explication dans le contexte du dialogue :
« alors comment pouvait-on appeler voiture à l'époque »
- la décontextualisation du mot ou de l'expression. L'enseignante sort du contexte du dialogue et propose des situations de réemploi de la lexie qui permettent aux apprenants de comprendre plus précisément le sens dépendant d'un type de contexte (élargissement du contexte du dialogue).
« <((léger hochement de tête et « non » adouci en réponse à charrette))n:on> c'est plutôt pour la campagne »
« hé un carrosse (.) euh le carrosse <((haussement des épaules accompagné d'un geste de la main gauche vers l'avant))c'est plutôt pour les ROIS quand même> pour les rois et les reines »

Puis, l'enseignante recontextualise la lexie : « maupassant choisit (...) euh le fiacre (2.5)> le fiacre (0.8) donc c'est une voiture (0.2) à ch'val ». Elle revient au sens du mot dans le dialogue (dans le contexte présenté) pour continuer

l'explication des autres lexies du texte. Un autre exemple de cette technique est visible dans cet extrait de GAJ (enseignante de FLM) :

Extrait de GAJ lors de l'explication de « miasmes »¹

GAJ	[décontextualisation] au niveau du vocabulaire est-ce qu'il y a des termes qui vous ont euh qui vous ont posé problème
SIL	(3)
GAJ	aucun/
ELE	non
SIL	(0.9)
GAJ	d'accord donc tout l'monde se <((correction))sait> ce que sont des: miasmes
SIL	(0.9)
GAJ	ou vous avez une [note
EVT	[<((quelques élèves rient))>]
SIL	(4.7)
GAJ	[contextualisation] euh: vous voyez le passa:ge c'est la description de de la ville qui: où il fait extrêmement chaud <((lecture du passage))les cuisines souterraines jetaient à la rue par leurs fenêtres basses les miasmes des eaux de vaisselle et des vieilles [sauces>
EVA	[c'est pas des odeurs ou XXXXX]
GAJ	ça c'est de la déduction mais euh: c'est pas forcément euh: (0.9) quelqu'un a vérifié/ [décontextualisation] (2.2) bon quand vous travaillez sur un texte c'est quand même important d'aller vérifier quand même parce que parfois y a des TERMes qui peuvent avoir plusieurs SENS et qui peuvent AUSSI (0.4) euh:: (0.4) prendre un autre sens dans ce contexte-là (0.5) dans les miasmes euh: au départ c'est effectivement des émanations (0.4) euh: qui sont euh: d'origine: animale ou végétale et c'est euh des substances en décomposition donc effectivement c'est pas très agréable [recontextualisation] et maintenant quand on parle de miasmes on parle de microbes (0.3) d'accord/ (0.9) euh c'est quand on dit à quelqu'un qui tousse ne: ne: me jette pas tes miasmes dessus ça veut dire garde tes microbes pour toi (0.2) d'accord/

L'enseignante sort la lexie du texte pour attirer l'attention des apprenants. Elle réintègre la lexie dans le passage pour que tous les apprenants l'identifient dans son contexte textuel. Un apprenant fournit une explication insatisfaisante car la lexie ne correspond pas au sens attribué par le texte. Ceci dit, l'enseignante reprend les termes utilisés car l'explication est valable pour d'autres contextes. Seulement, pour conclure, elle recontextualise la lexie pour lui attribuer son sens véritable. Ces étapes obligent l'apprenant à stabiliser la lexie dans différents contextes pour permettre sa

¹ Cf. vidéos de GAJ : Gaj.L1miasmes.mov & Gaj.L1miasmes.cam2.mov

compréhension et sa mémorisation afin de la réemployer correctement dans des situations de communication. Dans nos deux cas, c'est un apprenant qui propose un sens contextuel spécifique mais l'enseignant peut tout à fait prendre l'initiative de fournir des explications contextuellement diverses afin d'élargir les connaissances de ses apprenants.

Nos observations ont permis en outre de remarquer que certains enseignants usaient de stratégies spécifiques en proposant un explanans avant même d'identifier l'explanandum. Ils présentent oralement un explanans (présent ou non dans le texte) et demandent aux apprenants d'identifier le passage dans lequel se trouve l'explanandum. Cette technique, qui va à l'encontre, du cheminement hypothético-déductif classique, a pour effet d'aborder la sémantique d'une explication lexicale sans que les élèves ne s'en rendent compte. C'est le cas dans l'exemple suivant pour expliquer la lexie « balbutiait » :

Extrait de MIC lors de l'explication de « balbutiait »¹

MIC	quelles sont euh les citations sur lesquelles vous insisteriez/ (13.3) ou les paragraphes\
SIL	(6.4)
THI	dans le deux=
MIC	=dans le paragraphe deux=
THI	=euh il serrait des mains euh (0.9) voilà=
MIC	=tout le passage sur les congratulations=
THI	=voilà=
MIC	=les remerciements (0.7) dans lequel on peut qu'il perd un peu les pédales puisqu'il=
THI	=balbutie=
MIC	=il balbutie (2.7)

Cette stratégie est assez marginale et finalement peu employée par les enseignants. Les apprenants opèrent un cheminement inverse pour donner du sens à la lexie « balbutiait ». Ils doivent se souvenir de ce qui a été dit en amont pour lui donner du sens, telle une cataphore. Nous ne dénombrons que deux exemples de ce type sur la centaine d'explications relevée dans notre corpus. L'exemple-type de suite logique suit le cheminement présenté dans le tableau suivant² :

¹ Cf. vidéo de MIC : Mic.L3balbutiait.mov

² Cf. vidéo de LEC : Lec.L3office.belami.mov

2^{ème} Partie : Approche interactionnelle et psycholinguistique
du discours explicatif de l'enseignant en classe de langue

Annonce du thème global	LEC je voudrais savoir si vous avez bien compris et c'est la deuxième question là (.) quand on dit l'office fut terminé
Référence à des connaissances antérieures de manière explicite ou implicite	SIL (1.1) TAL comme un service SIL (0.7) LEC mais qu'est-c'qui s'est passé exactement là (0.6) à ce moment-là qu'est-c'qu'on a célébré (3.3) est-c'que vous avez bien compris ça/ (2.6) qu'est-c'qui s'est passé de quel office il s'agit là (8.4) quel type de cérémonie (2.2) vous n'avez pas compris=
Partage de l'univers de référence	RIC =un mariage
Réponse des apprenants (<i>feed-back</i> d'accord ou de désaccord)	SIL (0.3) LEC exactement c'est un mariage (0.5) hein/ (0.6) bien sûr (0.3) ici c'est un mariage (0.3)
Énonciation de l'élément nouveau ou induction	LEC c'est le mariage de qui/ SIL (4.9)
Explicitation de la question si pas compréhension	SER mais [comment vous savez] que c'est un mariage RIC [celui de georges] SIL (1)
Réponse de l'apprenant (des apprenants)	LEC ah/ (0.3) <((rires)) (1.7)> il y a plusieurs (0.6) hum petits indices qui nous le disent (0.3) comment tu as su que c'était un mariage ricardo=
Attente du feed-back	RIC =parce qu'il parle dé (0.4) sa femme SIL (0.3)
Echanges interactionnels enseignant/apprenants sur les indices qui expliquent la lexic	LEC oui (0.8) ou ça/ SIL (0.9) RIC la: ligne trois cents: soixante-dix SIL (0.3) LEC hum hum (0.5) oui=
Réponse(s) des apprenants	RIC =donnant le bras à sa femme il passa dans la sacristie= LEC =voilà il donne le bras à sa femme exactement (1.2) alors que au début c'est (0.5) à côté de suzanne (0.8) hein donc il y a une progression (1) dans le vocabulaire utilisé (0.4) et aussi pour quelle autre raison on comprend que (0.4) que c'est un mariage SIL (3.1) ADA (inaud.) SIL (1.3) RIC parc'qu'après il y a un un défilé euh non de tous les tous gens qui étaient là SIL (0.9) LEC oui= RIC =de tous les: les assistants et: qui

2^{ème} Partie : Approche interactionnelle et psycholinguistique
du discours explicatif de l'enseignant en classe de langue

	<p>SIL l'acclamaient en plus (0.5)</p> <p>LEC alors il y a le défilé des assistants oui oui oui oui (0.6) qui euh le complimentent (0.4) hein qui le saluent etcetera (0.5) oui il y a un autre indice (.) tout au début (.) hein bel-ami (.) dans quelle position est-il</p> <p>SIL (0.3)</p> <p>RIC <((en murmurant, sans être entendu par le professeur)) à genoux></p> <p>SIL (2.7)</p> <p>RIC <((plus fort)) à genoux></p> <p>SIL (0.2)</p>
Justification ou complétion des éléments par l'enseignant	<p>LEC à genoux (0.3) hein (0.3) bon c'est un indice (s'il ; s'il é ; s'il était) seul on comprendrait pas forcément que c'est un (0.4) un mariage (.) hein parce que pour prier (.) on peut aussi être à genoux hein (0.8) mais là on comprend que à genoux à côté de suzanne soit ils sont en train de prier sur les bancs de l'église (.) soit c'est eux qui sont (0.2) au milieu et qui sont en train (0.4) euh d'être mariés hein par le prêtre (0.7) et il y a un autre indice qui nous montre enfin (0.8) que c'est un mariage attendez que je le retrouve moi-même (2.9) le meilleur indice de toute façon c'est celui qu'a dit ricardo au départ (0.2) hein c'est que il donne le bras à sa femme (0.6) hein/ (0.4) et qu'au début on dit à côté de suzanne donc là on comprend qu'il y a eu une petite (.) une petite progression (.) et donc elle est passée de suzanne à sa femme (0.2) bon (.) on va voir y a d'autres indices mais (0.8) pour l'instant (.) il faut bien il fallait bien comprendre que c'était le mariage donc de qui et qui/</p> <p>SIL (1.1)</p> <p>SER de bel-ami de georges=</p> <p>LEC =de bel-ami hein de georges duroy (.) et de suzanne on est d'accord (0.3) hein donc la célébration l'office dont on parle là (c'est l' ; c' : c'est la) célébration d'une messe d'un mariage (0.2) à l'église (0.8) ok (0.6)</p>

Tableau 34: Cheminement logique d'un discours explicatif en interaction

Ce schéma délimite assez clairement la façon dont le discours explicatif est mené en interaction. Il est certainement prototypique mais point du tout exhaustif. La part consacrée aux échanges interactionnels reste à analyser plus précisément car c'est le lieu où tout peut se produire : de la compréhension immédiate du discours explicatif

à la recherche négociée du sens en passant par la présentation imposée d'éléments de compréhension (qui seront à la limite de l'argumentation), les échanges entre les participants se créent en contexte. Nous avons observé que la progression discursive explicative pouvait suivre une certaine progression thématique. C'est ce dont nous allons traiter maintenant.

1.2.2.2. La progression thématique

Les enseignants stratégiques tentent d'élaborer une certaine progression dans leur discours pour expliquer en classe, qu'ils ont planifié leur discours explicatif ou non. Selon Pery-Woodley (1993 ; 2001), la progression thématique porte sur l'objet du discours et sur la façon dont on peut arriver, par une succession de thèmes, à une interprétation de la cohérence. Cette question de cohérence se pose au-delà de la problématique de la thématique mais se trouve à la genèse de l'explication. Tout discours se doit d'être cohérent et cohésif pour dégager du sens, qu'il soit explicatif ou non. Ceci dit, il n'y a pas une progression mais des progressions thématiques. Nous faisons référence aux travaux de Danes (1974) qui identifient quatre progressions thématiques :

- La progression linéaire simple : chaque rhème¹ (ou partie du rhème) devient le thème de l'énoncé suivant.
- La progression à thème constant : le thème réapparaît d'énoncé en énoncé associé à un nouveau rhème.
- La progression à thèmes dérivés : un hyperthème chapeaute les thèmes successifs.
- La progression à rhème éclaté : les thèmes successifs sont issus d'un rhème multiple.

Pery-Woodley (1993) travaillait exclusivement sur des textes écrits, mais sa classification semble pouvoir s'adapter à l'oral, comme nous allons le voir dans les exemples suivants. Par convention, nous allons souligner les lexies liées thématiquement entre elles de manière à montrer la progression des interactions suivantes.

¹ Nous rappelons que le thème est ce dont on parle ; le topic, ce qui est connu ; le rhème, ce que l'on dit du thème et le focus, ce qui est nouveau (Pery-Woodley, 1993).

Progression à thème constant :

Extrait de GAJ lors de l'explication de « des regards [...] comme des coups d'épervier »¹

GAJ	comme des coups d'épervier (.) qu'est-ce qu'un <u>épervier</u> déjà/
ELS	<((deux, trois élèves ensemble)) <u>un oiseau</u> >
GAJ	<((d'un air dubitatif, avec haussement des sourcils)) <u>un oiseau</u> euh> c'est un peu plus précis qu'ça quand même(.)essayez (.) c'est un <u>moineau</u> /=
ELE	=[non, c'est <u>un oiseau</u>]
ELS	[c'est <u>un rapace</u>]=
GAJ	=alors (0.3) c'est pour qui levez la main ça s'rait bien (1.5) nicolas c'est quoi/=
NIC	= <u>un rapace</u> =
GAJ	=c'est un rapace effectivement d'accord c'est un <u>oiseau de proie</u>

On remarque que le thème « épervier » réapparaît d'énoncé en énoncé sous forme de synonyme accepté ou non par l'enseignante en fonction de l'objectif sémantique à atteindre. Le thème reste constant tout au long du discours jusqu'à ce que la bonne reformulation soit fournie.

Progression à thèmes dérivés :

Extrait de PLA lors de l'explication de « un fiacre »²

PLA	donc (.) voilà (i ; ils) ont quitté le restaurant (0.2) et il se retrouve (0.3) avec elle <u>où</u> /=
MAT	= <u>dans la voiture</u> /
SIL	(0.4)
PLA	<u>dans le fiacre</u> (0.4) dans la voiture (0.3) dans le fiacre donc <((montre l'index droit))ça (.) c'est effectivement (0.9) <u>le</u> <u>lieu</u> > (0.3) dans lequel va se passer (.) cette conquête (0.7) et est-ce qu'il y a une autre étape (0.7) que celle-là/

Le lieu est l'hyperthème du discours et « la voiture » et « le fiacre » sont les thèmes dérivés. La répétition des deux termes ne rend pas compte d'une progression quelconque mais traduit l'insistance accordée aux lexies énoncées. PLA appuiera à nouveau sur l'importance de comprendre ce qui est dit en revenant thématiquement à l'identification du lieu comme s'il devait clore une boucle explicative.

¹ Cf. vidéos de GAJ : Gaj.L1épervier.mov & Gaj.L1épervier.cam2.mov

² Cf. vidéos de PLA : Pla.L2fiacre.mov & Pla.L2fiacre.cam2.mov

Progression linéaire simple :

Extrait de BRE lors de l'explication de « cette boîte noire »¹

BRE	euh (2.6) nous avons dans le (.) ce premier paragraphe <((lit son texte)) il la sentait contre lui> (0.4) <((fait cinq pas sur la gauche))l'évocation du <u>fiacre</u> (0.4) est-ce que le fiacre (0.4) qui est déjà nommé> (.) dans le (0.2) <((fais de petits ronds avec la main gauche vers le haut et vers la gauche))contexte c't-à-dire juste avant> (0.4) est nommé de de nouveau (1.5) euh camille (.) <((fais cinq pas sur la droite, revient à la position initiale))comment apparait le fiacre comment est-il nom[mé]>
CAM	[cet'] <u>boîte noire</u> /=
BRE	=cette boîte (.) <((pose les feuilles sur la table devant lui))noi:re (.) alors> (0.6) comment s'appelle camille le procédé utilisé ici=
CAM	= <u>comparaison</u> /=
BRE	=<((léger geste de la main droite vers le haut et la droite))alors> (0.3) alors c'est alors (0.5) c'est un procédé qui est <((lance les mains vers le haut et l'avant)) [né de]>
SAR	[une <u>métaphore</u>
SIL	(0.2)
BRE	c'est une métaphore (0.6) une métaphore oui/ (0.4) alors on va essayer de la développer cette métaphore (1)

Chaque rhème qui est proposé devient le thème de l'énoncé suivant. Ainsi, le « fiacre » sera remplacé par « boîte noire », qui sera nommé « comparaison » puis « métaphore ». Suite à cela, PLA proposera de développer plus précisément cette métaphore et le discours des participants de l'interaction entrera dans une configuration thématique différente proche de la progression à rhème éclaté :

Progression à rhème éclaté :

Extrait de BRE lors de l'explication de « un fiacre »²

BRE	le <u>fiacre</u> est comparable (0.2) à (.) une <u>boîte noire</u> c'est un <u>véhicule</u> <((gestes de la main gauche vers l'avant))qui ressemble> (0.4) à une (0.5) <u>boîte noire</u> (0.5) et alors <u>noire</u> peut-être (0.7) de (1.8) <((geste des mains vers l'avant))pour deux sens différents> (0.4) quels sont les deux sens qui peuvent expliquer <u>le caractère noir de ce fiacre de cette boîte</u> (3.9)
-----	--

¹ Cf. vidéos de BRE : Bre.L2boitenoire.fiacre.becsdegaz.mov & Bre.L2boitenoire.fiacre.becsdegaz.cam2.mov

² Cf. vidéos de BRE : Bre.L2boitenoire.fiacre.becsdegaz.mov & Bre.L2boitenoire.fiacre.becsdegaz.cam2.mov

2^{ème} Partie : Approche interactionnelle et psycholinguistique du discours explicatif de l'enseignant en classe de langue

	camille toujours\ (1.7) <((s'adressant directement à CAM))pourquoi boîte noire>=
ELS	<((les élèves chuchotent trop bas les réponses))>
CAM	=<((avec un geste de la main droite vers l'avant)) <u>y a pas de lumière</u> >=
BRE	=alors [y'a pas]
VIR	<[y'a pas]de lumière dedans((non entendu par l'enseignant))>=
BRE	=alors y'a pas de lumière dedans et (0.4) le fiacre lui-même de l'extérieur (0.6) donc est certainement (0.3) de la <u>couleur noire</u> (.) la couleur noire qui règne un petit peu sur les <u>véhicules</u> (0.4) et sur le <u>vêtement masculin</u> (.) de l'époque (1.5) pour ne pas parler du <u>vêtement féminin</u> aussi (0.4) donc euh (.) puisqu'à partir d'une quarantaine d'années (0.3) on peut considérer que toutes les femmes sont plus ou moins <u>en deuil</u> (0.7) à peu près tous les six mois <((léger geste de la main gauche tenant les lunettes vers l'avant)) et: donc> le <u>noir domine</u> (.)[dans le paris]
ELS	[<((rires))>]
BRE	de la fin du dix-neuvième siècle (1.9) <((reprend les feuilles posées sur la table)) bien (0.2) euh autre chose (.) toujours dans la description (0.5) [donc euh]>
ELS	[((petits rires))]
BRE	(.) qu'est-c'qui évoque <((pour demander gentiment de la concentration))s'il vous plaît> (0.4) qu'est-c'qui <u>évoque le dix-neuvième siècle</u> ici à part le fiacre <((fais trois pas vers la gauche))(4.3)> je crois que s'rait une bonne indication pour un pour un scénariste (0.3) justement (0.6) oui/ pour un producteur ensuite <((pointe du doigt un élève))oui/>=
NOL	= <u>les becs de gaz des trottoirs</u> =
BRE	=<((fais cinq pas sur la droite et pose les feuilles sur son bureau))les becs de gaz exactement (0.7) a'ors c'est intéressant parce que (0.3) ce n'est pas le paris d'aujourd'hui> qui est il (0.2) bon qui est <((geste de la main droite vers l'avant)) vraiment illuminé> (.) donc euh avec beaucoup de lumière y'a (.) <((léger geste des deux mains vers l'avant))déjà> (0.7) depuis les années dix-huit cent soixante (0.5) <u>des becs de gaz sur paris</u> (0.3) qui font que paris devient un peu la ville qu'on appellera (0.3) quel est le nom qu'on va donner à paris (0.3) <u>dans les années mille neuf cents</u>
SIL	(2.5)
ROM	(inaud.)=
BRE	=la ville/
SIL	(0.2)
VIR	lumière=
BRE	= <u>la ville lumière</u> <((en pointant de la main droite un élève)) oui je l'ai entendu là> la ville lumière (.) mais la ville lumière (0.5) ne le deviendra que grâce à une <u>nouvelle énergie</u> (0.6) quelle est cette énergie magique (0.4) cette fée qui va apparaitre c'est/=
SAR	= <u>l'élec[tricités]</u>

BRE	[l'élect]ricité (0.3) nous sommes <((léger geste des mains ouvertes, vers l'avant))encore voyez> (0.5) <((rassemble l'index et le pouce de la main gauche et fais des gestes avec la main vers l'avant et le haut)) <u>dans un paris qui ne connaît ni la voiture automobile (0.7) ni l'électricité</u> >
SIL	(0.7)
ELE	[inaud.]
BRE	[alors que] <((pointe du doigt une élève)) en mille neuf> cent en mill'neuf cents (0.4) <((gestes d'ouverture des bras vers l'avant et le haut))quinze ans après (0.4)c't-à-dire l'époque (0.8) on va dire l'époque d'apollinaire> (0.4) et bien (0.3) là: et <((geste de la main gauche vers l'avant))et des premiers> des grands des grands artistes <((geste du bras gauche vers l'avant)) picasso va arriver etcetera> (0.3) bon <((gestes des bras vers l'avant))on aura donc (.) dans cette ville lumière beaucoup plus de lumière (0.5) si bien que> <((serre les poings puis les ouvre))c'est les derniers temps> <((ramène tous les doigts de la main vers le pouce)) <u>d'un paris qui est un peu obscur</u> > voyez (0.9) <((les mains tiennent les lunettes qui étaient auparavant dans la main droite))et alors (0.2) c'est important pour cette scène (0.5) elle se passe dans le noir <u>tout se passe absolument dans le noir</u> > (1.1) <((remet ses lunettes et reprend les feuilles qui étaient sur son bureau)) avec bien sûr la la pudeur qui était naturelle à l'époque (1.2) bien>

Afin de mieux visualiser les jeux discursifs opérés dans cette interaction, nous proposons un schéma reprenant les thèmes successifs énoncés et les rhèmes multiples pour lesquels ils sont issus :

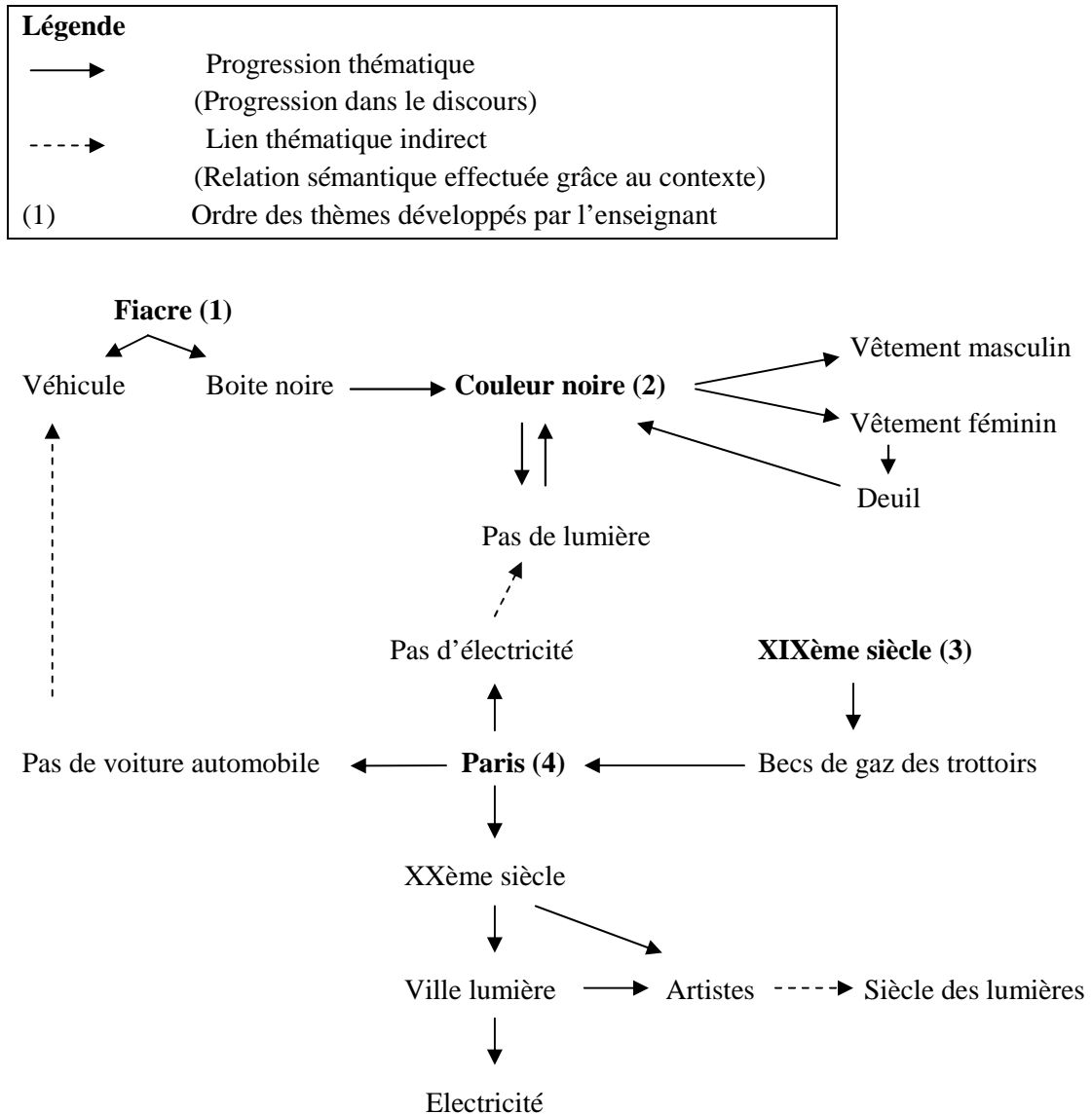


Figure 11: Progression thématique de l'explication d'un fiacre par BRE

BRE, qui avait déjà identifié la lexie « fiacre » (1) comme étant « la boîte noire » et « une métaphore », propose de s'arrêter sur la description de cette figure de style. Il part du fiacre en l'associant à son usage (« véhicule ») et à sa forme (« boîte noire »). S'en dégage la « couleur noire » (2) qui sera l'idée-pivot de toute l'interaction, couleur présente dans le fiacre. Les rhèmes associés par l'enseignant seront « la couleur des vêtements », masculins et féminins et par là-même le symbole du « deuil ». Ensuite, BRE présente un troisième thème qui est le « XIXème siècle » (3) auquel sont associés « les becs de gaz des trottoirs » qui illuminent la ville. BRE rebondit sur l'idée de

lumière en partant du lieu dans lequel se passe l'action. « Paris » (4) fera l'objet de description pour le XX^{ème} siècle où apparaît l'électricité, ce qui en fait la « ville lumière ». La lexie lumière renvoie aussi au « siècle des lumières », i.e. la présence de certains artistes connus dans Paris. BRE revient au fait qu'au XIX^{ème} siècle, la ville est encore dans l'obscurité, elle ne connaît ni l'électricité ni la voiture automobile. Pour ce dernier point, BRE fait un pont implicite entre « l'automobile » et « le fiacre » énoncé en début de discours.

On peut imaginer qu'il existe un cinquième type de progression qui consisterait en des sauts thématiques dans lesquels certains liens seraient omis. C'est une intervention qui peut se produire en classe de langue dans le cas où, par exemple, un apprenant demande sans lien quelconque avec ce qui vient d'être énoncé, une explication lexicale. Il veut répondre à un besoin urgent de compréhension. Ce type d'échange a été observé dans la classe de GOU :

Extrait de GOU lors de l'explication de « un hussard »¹

NOU	<((a déjà demandé à son voisin sans obtenir de réponse alors sollicite l'enseignante))hussard ça fait le:: les euh: c'est un cavalier ou=
GOU	=oui c'est un c'est un militaire c'est un cavalier oui=
NOU	=(inaud.) hussard
SIL	(2.6)
GOU	<((comme le mot a déjà été expliqué une fois))on essaie d'continuer> (.) alors les lieux/(0.2)

L'apprenant demande une explication qui n'a aucun rapport avec ce qui était étudié à ce moment-là. GOU travaillait sur l'identification des lieux dans le passage. Ceci dit, cette intervention n'a pas de rapport thématique pour la classe mais elle se justifie pour l'apprenant qui cherchait à identifier des lieux dans le texte et qui a buté sur ce terme en analysant le texte.

Ces exemples montrent comment la progression discursive prend forme et en quoi elle est intéressante pour la didactique des langues. Cette progression trace un parcours balisé et explicite pour les apprenants. En cela, l'enseignant tente par tous les

¹ Cf. vidéos de GOU : Gou.L1hussard 2.mov & Gou.L1hussard2.cam2.mov

moyens de rendre l'interaction cohérente et cohésive pour qu'il n'y ait pas rupture de la progression discursive (donc pas de rupture de la compréhension).

1.2.2.3. Le séquençage des vidéos

L'interaction en classe est un continuum verbal qui doit pouvoir se séquencer pour être plus facilement préhensible par un observateur. Pourtant, rien n'est moins facile que de couper arbitrairement le discours à des moments particuliers de la conversation. C'est en travaillant sur la progression thématique dans le discours que nous avons pris la décision suivante. Une explication doit être comprise dans son contexte. Elle ne peut être analysée que pour elle-même, par elle-même. Nous devons rendre compte du contexte dans lequel ce discours explicatif a pris place et comment il s'intègre à l'interaction verbale en cours.

Pour cela, nous avons choisi de partir de la délimitation de thématiques afin d'extraire les séquences explicatives des 38h30 de vidéos. Dès qu'un enseignant ou un apprenant intégrait un focus et que ce dernier devenait le thème du discours, nous commençons par délimiter le début d'une séquence. Le rhème présente alors une explication qui devient le thème de l'interaction. Par la suite, dès que l'un des participants de l'interaction propose un focus tout à fait nouveau et qu'un autre thème prend forme, la séquence discursive s'achève. Cette manière de procéder permet d'aller au-delà de la simple observation lexicologique de l'explication afin de traiter l'ouverture, le cœur et la clôture explicative (De Gaulmyn, 1991). Le discours explicatif est alors considéré comme une entité interactionnelle cognitivement située (Lund, 2003).

Chapitre 2. Techniques explicatives dans le discours interactionnel

*« On pense les choses d'une manière différente
et on les explique par un tour tout aussi
différent »*

La Bruyère

Quelles sont les différentes formes d'explanans recueillies dans notre corpus ? Par quels moyens les décrire et les définir ? Identifions-nous d'ailleurs un seul explanans par séquence explicative ou plusieurs ? La multimodalité s'intègre-t-elle au discours explicatif pour le rendre plus efficace en interaction ? Telles sont les questions auxquelles nous allons répondre dans la première partie de ce chapitre (2.1 Description du discours explicatif en contexte interactionnel).

La deuxième partie (2.2 Eléments spécifiques du discours explicatif en interaction) concernera plus précisément la manière dont les explanans sont organisés dans l'interaction. Pour cela, nous devons analyser sémantiquement les explanans par rapport aux propriétés sémiques des explanandum afin de voir s'il existe des correspondances intrinsèques entre les lexies. Par la suite, nous regarderons dans le discours interactionnel si l'enseignant laisse des traces langagières spécifiques dans son discours en fonction de la lexie expliquée. Nous pensons, par exemple, qu'un enseignant n'explique pas lexico-sémantiquement de la même façon une lexie sémantiquement abstraite et une lexie sémantiquement concrète. Ce travail permettra de mieux appréhender les subtilités linguistico-interactionnelles qui guident directement ou indirectement l'enseignant dans sa recherche d'aide à la compréhension.

2.1 Description du discours explicatif en contexte interactionnel

Commençons le travail d'analyse par la description des conventions de transcription utilisées pour étudier linguistiquement les séquences explicatives. Une fois ces conventions établies, l'observation des formes d'explanans dans le discours nous indiquera le nombre et le type de techniques utilisées par les enseignants pour expliquer. Nous verrons également si certains enseignants se cantonnent à un certain type de technique explicative particulière ou s'ils aiment varier le dispositif didactique en diversifiant les approches.

2.1.1 Éléments pour transcrire l'interactivité à visée explicative en classe de langue

Le corpus recueilli en 2006 a été transcrit à l'aide des conventions de transcription ICOR (septembre 2005) de l'UMR 5191 ICAR (CNRS-Université de Lyon 2-ENS-LSH). Elles permettent essentiellement la notation de phénomènes verbaux et vocaux. Elles sont appropriées à une analyse fine des discours et laissent la liberté de fournir une liste des phénomènes supplémentaires qui ne sont pas répertoriés dans la présente convention. Dans notre cas, nous avons ajouté au point 6 toutes les indications nécessaires à la transcription des phénomènes paraverbaux (comme la prosodie) et non-verbaux (comme la kinésique, la proxémique et l'utilisation de supports iconiques), ainsi que toutes les informations susceptibles d'aider à la description du contexte interactionnel (la manière d'utiliser le tableau par les enseignants, par exemple). Nous avons aussi utilisé le logiciel *Audacity 1-3 Beta* pour calculer précisément le temps de parole et de silence des interlocuteurs afin d'être le plus précis possible dans l'analyse des données.

Ces conventions de transcription permettent de rendre compte de l'interactivité entre les interlocuteurs par notamment la représentation des superpositions de paroles, point essentiel dans une compréhension globale et détaillée du fonctionnement des discours en classe de langue. Il est possible aussi de notifier tous les commentaires qui semblent prégnants dans la conversation et délimiter le début et la fin des événements par des symboles comme dans l'exemple suivant :

<((commentaire)) production vocale de l'enseignant>

BRE dans un roman qu'est-c'qu'il <((en montrant la première de couverture de la main droite)) va faire (0.4) à propos de (0.2) déjà (0.2) la première de couverture nous le (.) nous le suggère>=

Quelques remarques sont à apporter quant à la compréhension des signes et symboles utilisés :

- La police de transcription utilisée est courrier taille 12 dans le corpus. Pour des raisons de place, les exemples intégrés à ce volume sont en courrier taille 10.
- Toutes les productions verbales sont notées en minuscule (y compris les sigles et les abréviations). Les majuscules sont réservées pour la notation des saillances perceptuelles.
- Les chiffres sont notés en toutes lettres.
- L'usage des tabulations est exclu sauf après la notation de l'identité du participant.

Voici les principales caractéristiques des conventions de transcription ICOR :

Participant identifié	Identifiant en début de paragraphe de tour (voir <i>point 2</i>). L'identifiant est composé d'un, de deux ou de trois caractères. Il est suivi d'une tabulation. C'est le seul endroit dans une transcription où l'usage de la tabulation est admis.	SAR bonjour à tous
Participant incertain	Point d'interrogation en début de paragraphe, et précisions disponibles données sous forme de commentaire en fin de tour.	? bonjour ((COM: peut-être SAR))
Hésitation entre deux participants	Point d'interrogation en début de paragraphe et précisions données sous forme de commentaire en fin de tour.	? bonjour ((COM: peut-être SAR ou GAJ))
Participant non identifié	Point d'interrogation en début de paragraphe.	? bonjour ? ((éternue))
Evènement non attribuable à un participant	Identifiant EVT en début de paragraphe et description en double parenthèse.	EVT ((la cloche sonne))

Tableau 35: Identité du participant

2^{ème} Partie : Approche interactionnelle et psycholinguistique
du discours explicatif de l'enseignant en classe de langue

Notation du tour	Notation de chaque tour dans un ou plusieurs ¹ . La notation du tour est insérée après l'identifiant du participant et après une tabulation. Si un tour s'étend sur plusieurs lignes, le début doit être aligné.	COR ça va/ SAR oui (0.3) pas mal SIL (2.5) COR tu comptes travailler ou tu préfères ne rien faire/
Enchaînement immédiat (latching)	Insertion du symbole = à la fin du premier tour (sans espace avant) et au début du suivant (sans espace après).	SAR bonjour ça va/= COR =oui pas trop mal SIL (2.5)
Chevauchement	Insertion de crochet [et] encadrant le chevauchement dans chaque tour. Les crochets ouvrants [(début de chevauchement)] sont obligatoires. Par contre, les crochets fermants] (fin de chevauchement) sont facultatifs. Les crochets sont alignés verticalement au moyen d'espaces (pas de tabulation).	ROM [comme ça a] BRE [comme ça AVAIT] été facile ça donne= ROM =ça a été facile= BRE =oui voilà/ (0.5)
Silence à valeur de tour	Identifiant SIL en début de paragraphe du tour. Les silences sont chronométrés à l'aide du logiciel <i>Audacity</i> au 10 ^{ème} de seconde près, sauf pour les silences d'une durée inférieure à 0.2 secondes qui sont notées (.). Dans le cas où le silence est attribué à un participant, il est noté dans un paragraphe portant l'identifiant du paragraphe concerné.	LEC une ambiance sympathique hum hum (1.9) quoi d'autre/ SIL (2.4) ADA la convivialité/= ELS =la chaleur/ LEC (0.4) LEC pas vraiment

Tableau 36: Analyse des tours de parole

¹ Pour le concept de tour, cf. article de Sachs, Schelgloff et Jefferson (1974).

2^{ème} Partie : Approche interactionnelle et psycholinguistique
du discours explicatif de l'enseignant en classe de langue

Action à valeur de tour	Description de l'action concernée entre double parenthèse	LEC ((tape dans ses mains))
--------------------------------	---	-----------------------------

Tableau 37: Action à valeur de tour

Relation phonie-graphie	L'orthographe française est utilisée pour la représentation de la phonie des structures segmentales. Lorsque les caractéristiques phoniques le requièrent, l'orthographe peut être adaptée.	LEC tu sais ou non/ ELE chais pas
St. S. Inaudibles, nombre de syllabes identifiables	Les structures segmentales incompréhensibles sont représentées au moyen d'une série de caractères x, chaque caractère ayant la valeur d'une syllabe.	ADA (xxx) spécialité LEC pardon/ tu peux Répéter
St. S. Inaudibles, nombre de syllabes non identifiables	Les structures segmentales complètement inaudibles sont représentées par (inaud.).	LEC pour quelle autre HAN raison/ (inaud.)
St. S. alternatives	Les segments entre lesquels hésite le transcritteur sont séparés par un point virgule et notés entre parenthèses.	LEC oui d'autres choses/= SHA =(inaud.)= SER =(cha ; chaleur)
Allongement	Le son allongé est noté par des : en respectant l'orthographe. On ne met pas d'espace. Les : sont répétés en fonction de la durée perçue de l'allongement.	LEC hein: qu'est-ce que SHA c'est/=
Troncation	Insertion de – après un son tronqué. Pas d'espace avant, un espace après.	LEC pourquoi/ ADA les rest-
Aspiration	L'aspiration est notée par une lettre h précédée d'un point. Le point n'est pas suivi d'un espace. La notation est facultative et a été utilisée lorsque du sens s'en dégageait.	GAJ .h ah oui pour quelles raisons/
Expiration, soupir	L'expiration est notée par	LEC h:: mais non/ pas du

2^{ème} Partie : Approche interactionnelle et psycholinguistique
du discours explicatif de l'enseignant en classe de langue

	un h seul. La notation de l'expiration est facultative et a été notée lorsque le son dégageait un second sens.	tout
<i>Elision non standard</i>	L'élision non standard est notée par une antiquote. Si l'élision se produit en fin de mot, elle est suivie par un espace.	GAJ de quoi est- c'qu'on parle/ j'sais pas moi/

Tableau 38: Structure segmentales (St.S.)

<i>Pause intra-tour</i>	Les pauses sont chronométrées à l'aide du logiciel <i>Audacity</i> au 10 ^{ème} de secondes près. Pour les pauses inférieures à 0.2 secondes, elles sont notées par (.).	LEC pourquoi pas/ (1.2) pour quelle autre raison (0.5) encore/
--------------------------------	--	--

Tableau 39: Pause intra-tour

<i>Production vocale</i>	La description d'une production vocale est notée entre double parenthèse et précède la transcription. L'ensemble est compris entre des chevrons <((description)) transcription>. La notation d'un enchaînement direct ou celle d'un chevauchement (cf. <i>supra</i>) précède la description de la production vocale.	LEC <((en riant))crois-tu vraiment/>= ELE =non pas [trop quoi] SHA [mais non]
---------------------------------	--	---

Tableau 40: Production vocale

2^{ème} Partie : Approche interactionnelle et psycholinguistique
du discours explicatif de l'enseignant en classe de langue

Ajout au point 6 :

Production non vocale Remarques diverses	La kinésique et la proxémique sont indiquées par la double parenthèse et précède la transcription. Est décrite également toute information susceptible de mieux comprendre le discours produit. L'ensemble des remarques est compris entre des chevrons <((description)) transcription>.	GOU <((en montrant le plan aux étudiants))Vous comprenez où se trouve la Madeleine et pourquoi on a besoin du plan/>= ELE =oui
---	--	---

Tableau 41: Ajout à la production vocale

Montée et chute intonative	Les montées et chutes intonatives sont notées par / ou \ sans espace avant. Les montées et chutes fortes sont notées par // ou \\. La notation d'une montée ou une chute se note après l'allongement.	LEC la spécialité/= ELE =oui la spé- la spécialité:\\
Saillance intonative	Les segments caractérisés par une saillance perceptuelle particulière (intensité accrue et autres) sont notés en majuscule. Les majuscules sont accentuées quand il y a lieu.	MIC je vous ai dit de vous TAIRE

Tableau 42: Prosodie

Commentaires	Les commentaires sont notés dans un paragraphe propre sans identifiant de tour, avec tabulation, entre double parenthèse et précédé ou non de COM.	((COM: fin de la cassette 1))
---------------------	--	-------------------------------

Tableau 43: Commentaires

L'analyse des interventions par l'intermédiaire des conventions de transcription ICOR a, pour nous, un léger inconvénient et une seule limite. L'inconvénient est que l'écriture des commentaires dans le discours du participant est difficilement lisible pour une personne ne connaissant pas le corpus. Les commentaires sont intercalés dans le discours, découpe et complique un temps soit peu la lecture. Il est déjà non seulement difficile de suivre le discours écrit en regardant une vidéo, il l'est encore plus difficile lorsque que la transcription comprend des remarques. Ceci dit, pour une personne travaillant quotidiennement sur le corpus, cet inconvénient ne se fait plus ressentir comme tel, étant imprégnée de l'interaction.

La limite de cette convention de transcription se trouve dans la notation des productions non-vocales et des remarques supplémentaires. Il n'est pas possible de noter pour un seul participant deux mouvements kinésiques et/ou proxémiques qui s'enchâssent. Ce problème s'est posé pour une séquence explicative. L'enseignant BRE prend le livre de *Bel-Ami* de la main gauche et le montre à ses apprenants pendant sept secondes. Pendant ce temps-là, il enlève ses lunettes et les pose sur la table. Le problème est que la deuxième action est moins longue que la première. Elle ne peut pas être notée de la même façon que la première qui sera délimitée pour un temps équivalent à sept secondes.

Cette séquence, qui contient l'explication de la lexie « Bel-Ami » par BRE, a été alors notifiée comme suit. Nous avons éludé le fait que BRE ait ôté ses lunettes car cette information ne semblait pas avoir d'impact sur la compréhension de l'explication lexicale. Par contre, le fait d'avoir montré la couverture du livre comprenant l'image d'un homme a bien été transcrit dans notre corpus. Cette information peut aider les apprenants à établir une relation entre l'image présentée et le discours énoncé. En cela, nous avons opéré une discrimination allant jusqu'à enlever des gestes qui n'ont pas de rapports directs avec le discours explicatif. Fort heureusement, cette contrainte n'a été effective que pour deux séquences explicatives sur la centaine transcrite. Nous ne nous sommes pas trouvée non plus dans la situation cornélienne où deux gestes enchâssés méritaient d'être notifiés dans le corpus. Nous pensons qu'il aurait fallu numéroter les remarques et commentaires comme dans l'exemple fictif suivant :

	((BRE est debout, en face de MAR))
BRE	dans un roman qu'est-ce que maupassant <1((en montrant la première de couverture de la main gauche)) va faire (0.4) à propos de (0.2) déjà (0.2) <2((en désignant SAR de la main droite)) la première de couverture nous le (.) nous le suggère 1> 2>=

Ceci est une proposition qui permet déjà de délimiter le début et la fin de chaque action. Elle reste certes peu lisible pour les non-initiés. Pour contrer ce problème, nous aurions pu faire deux tableaux avec d'un côté, la transcription du discours et de l'autre, l'énonciation de commentaires. Nous avons préféré conservé la présentation de l'équipe ICAR car, dans l'ensemble, les remarques et commentaires formulés sont peu nombreux.

2.1.2 Les explications verbales de l'enseignant

L'explication : un acte de reformulation

Les explications lexicales observées dans les classes de langue passent par une tentative de reformulation de l'explanandum par un ou des explanans. Comme nous l'avons vu dans la première partie de ce travail¹, la reformulation explicative fonctionne alors comme une relation syntagmatisable entre l'explanandum et l'explanans, sous forme d'un *texte-mixte* orienté et non-symétrique (de par la position des locuteurs) (Fuchs, 1994 : 10). Dans cette optique, la reformulation explicative est vue comme une forme d'amplification du discours, c'est-à-dire un paraphrasage nécessaire qui sert le développement de l'explanandum.

L'explication définitoire²

Les reformulations observées dans nos corpus sont souvent proches de la définition, énoncé qui rend compte des sèmes pertinents d'une lexie. La définition lexicographique assume la conception aristotélicienne de la définition, conçue comme un énoncé indiquant le genre prochain et les différences spécifiques. Par le genre

¹ Cf. PARTIE 1, Chapitre 1, 1.1.1.3.

² Cf. PARTIE 1, Chapitre 1, 1.2.1.

prochain, la définition insiste sur la substance sémique du mot. Elle délimite le mot par ses voisins :

Extrait de GAJ lors de l'explication de « des regards [...] comme des coups d'épervier »¹

GAJ	qu'est-ce qu'un épervier déjà/
ELS	<((deux, trois élèves ensemble)) un oiseau >
GAJ	<((d'un air dubitatif, avec haussement des sourcils))un oiseau euh> c'est un peu plus précis qu'ça quand même(.) essayez (.) c'est un moineau/=
ELE	=[non, c'est un oiseau]
ELS	[c'est un rapace]=
GAJ	=alors (0.3) c'est pour qui levez la main ça s'rait bien (1.5) nicolas c'est quoi/=
NIC	=un rapace=
GAJ	=c'est un rapace effectivement d'accord c'est un oiseau de proie

Nous avons dans cet extrait, d'un côté, le défini « épervier » et d'un autre côté, la recherche du meilleur définissant : « oiseau », « moineau », « rapace » et enfin « oiseau de proie ». L'enseignante acceptera comme genre prochain de l'explanandum les deux derniers termes qui sont hyperspécifiques (caractéristiques intrinsèques d'attaque attribuées à cet oiseau en particulier) par rapport aux deux premiers. Dans cet exemple, il n'y a pas eu verbalisation des différences spécifiques à savoir les sèmes /d'attaque/, /de manière d'attaquer/, /des types de proie/, etc.

L'explication définitoire peut être agrémentée d'un exemple pour replacer le mot nouveau dans un contexte spécifique. Il est important pour les apprenants de connaître les différentes utilisations des lexies étudiées. L'élève construit lui-même son propre dictionnaire mental dans lequel il stocke « toutes » les données nouvelles. Contextualiser grâce à un exemple permet de réemployer le lexique nouvellement identifié. Dans notre cas, l'enseignante a utilisé à la fois une technique verbale et non-verbale pour exemplifier l'explication de la lexie « amassée » :

¹ Cf. vidéos de GAJ : Gaj.L1épervier.mov & Gaj.L1épervier.cam2.mov

Extrait de LEC lors de l'explication de « une foule amassée »¹

LEC	et alors peut-être une expression 'mportante ici (0.4) euh: ah oui la foule AMASSEE / (0.8) amassée/ (1.3) juste après il aperçut la foule amassée=
TAL	=c'est pas comme ramassée ou non/
SIL	(1.1)
LEC	<((petit hochement de tête))ramasser c'est euh un autre sens>
SIL	(0.2)
RIC	grande quantité (0.8) qu'est aussi une masse grand
SIL	(0.5)
LEC	alors pas seul'ment une question de quantité tu as raison il y a une notion de quantité (0.4) mais <((geste de rassemblement avec les mains))aussi> (0.3) <((fait semblant plusieurs fois d'amasser les feuilles qui sont sur son bureau et de construire une pyramide virtuelle)) donc par exemple là j'ai beaucoup de feuilles (0.4) et si je mets un amas de feuilles je vais les mettre tous ensemble (0.5) d'accord/ hein je vais les regrouper (.) donc amasser c'est dans ce sens-là y a une idée de groupe (.) (d ; de) nombre (0.3) mais qui vont tous au même endroit d'accord/ hein> (.) donc c'est ça qu'on appelle amasser (0.4)

Des pratiques face à la norme

Nous avons demandé aux enseignants s'ils expliquaient principalement à partir de leurs connaissances ou à partir du dictionnaire et avec quelle fréquence. Nous voulions comparer les traces langagières de leur discours explicatif (traces correspondant à des discours définitoires) avec leurs représentations sur la question. Nous avons déjà observé que de nombreuses explications ressemblaient à des définitions dans le sens où elles énoncent le genre prochain, les différences spécifiques et qu'elles s'analysent au regard des recherches de Borillo (2002)². Il se peut cependant que certains enseignants pensent proposer des techniques différentes pour expliquer. Rappelons que l'ensemble des enseignants a refusé de considérer qu'expliquer était « donner une définition ». Seuls deux enseignantes (GAJ et LEC) ont estimé qu'une explication était un discours de reformulation. Qu'en est-il alors vraiment de leurs représentations sur la question ?

¹ Cf. vidéo de LEC :

Lec.L3divinité.égards.acclamer.balbutiait.gamin.seuil.amassée.bruissante.perron.ébloui.haies.mov

² Cf. PARTIE 1, Chapitre 1, 1.2.1.

Légende	
1	Toujours
2	Fréquemment
3	De temps en temps
4	Très peu
5	Jamais

Vous avez l'habitude d'expliquez les mots :	BRE	PLA	GAJ	MIC	LAZ	GOU	LEC
Avec vos propres connaissances	2	3	2	1	2	1	2
Avec le dictionnaire	3	3	2	3	2	5	3

Tableau 44: Utilisation des connaissances ou du dictionnaire pour expliquer?

Pour deux enseignants (BRE et LEC), expliquer avec ses propres connaissances est plus fréquent qu'expliquer à l'aide d'un dictionnaire. Ils disent utiliser fréquemment leurs connaissances et de temps en temps le dictionnaire alors que GOU et MIC ont des positions plus extrêmes ; MIC explique toujours à partir de ses connaissances et de temps en temps avec le dictionnaire et GOU explique toujours avec ses connaissances et jamais avec le dictionnaire. Cela signifie pour MIC qu'une explication s'élabore d'abord à partir de ses connaissances et que si le besoin s'en fait sentir, elle fera appel au dictionnaire. Ce n'est pas le cas de GOU qui refuse catégoriquement d'associer l'explication à la simple définition d'un dictionnaire.

Les trois autres enseignants (GAJ, LAZ et PLA) estiment expliquer autant à partir de leurs connaissances qu'à partir du dictionnaire. LAZ et GAJ utilisent ce procédé fréquemment alors que PLA ne l'utilise que de temps en temps. Ces représentations signifient que nous devrions découvrir des profils pédagogiques dans la manière d'expliquer. Et quand on sait qu'expliquer est faire référence implicitement ou explicitement à une norme, certains discours devraient contenir des traces langagières proches d'une définition de dictionnaire. Nous allons regarder s'il y a concordance entre les représentations des enseignants sur la question et l'analyse des discours explicatifs observés en classe.

Comme nous l'avons déjà vu¹, GAJ et LEC ont proposé des explications définitoires à leurs apprenants. C'étaient des explications proches de ce que l'on peut trouver dans un dictionnaire, intégrant un genre prochain et des différences spécifiques. Seulement, l'attitude générale de ces deux enseignantes n'est pas uniquement **normaliste** (Romian, Marcellesi & Treigner, 1985), c'est-à-dire qu'elles ne considèrent pas l'explication comme étant une simple transposition d'une norme (en l'occurrence le dictionnaire) sans accepter de variation possible dans la manière d'énoncer le discours. Cette attitude extrême n'a été relevée qu'une seule fois dans un extrait de LEC au moment où elle n'arrivait pas à expliquer « une divinité ». Elle a commencé son explication par un discours très personnel qui ne s'est pas révélé être compréhensif. Ne trouvant aucune autre solution pour donner du sens à la lexie, elle proposa la définition d'un dictionnaire.

Définition du dictionnaire² :

Divinité , n.f., instance supérieure, nature divine.

Discours explicatif de LEC³ :

LEC	alors la divinité c'est c'est euh: c'est tout tout (0.5) simplement une:: ah ah facile à dire (.) comme dieu dieu (0.4) mais pas seulement dieu parce que dieu c'est un dieu unique (.) mais une divinité c'est plus large (.) donc pour la religion catholique c'est dieu (0.5) mais divinité ça peut être d'autres divinités (0.2) hein pour les euh l'antiquité euh (.) il y avait zeus il y avait euh:: (.) énormément de différentes divinités (.) d'accord donc c'est euh ce n'est pas juste dieu (0.3) mais ici en l'occurrence c'est dieu si vous voulez euh (1.4) bon euh:: <((regarde ses notes)) (0.8)> instance <((les deux mains sont jetées en l'air)) supérieure > <((rire nerveux)) (2.2)>
-----	--

L'attitude de LEC face à l'explication et la définition est singulière comparée aux autres enseignants. On remarque effectivement, dans son attitude discursive, que LEC accorde de l'importance aux définitions de dictionnaire comme elle le dit en répondant à la première partie de notre questionnaire écrit. Ainsi, elle favorise l'apprentissage d'une langue descriptiviste fondée sur des savoirs encyclopédiques. Seulement, dans la deuxième partie du questionnaire, elle dit expliquer à partir de ses

¹ Cf. PARTIE 2, Chapitre 2, 2.1.2 L'explication définitoire

² Le Grand Larousse, 2001, Editions Larousse, Paris, 1875p.

³ Cf. vidéo de LEC :

Lec.L3divinité.égards.acclamer.balbutiait.gamin.seuil.amassée.bruissante.perron.ébloui.haies.mov

connaissances fréquemment et à partir du dictionnaire de temps en temps. Dans l'analyse du corpus, sa manière d'expliquer nous indique plutôt l'inverse. Elle semble accorder une grande importance au dictionnaire et serait, dans notre échantillon, l'enseignante qui aurait l'attitude la plus normaliste.

A son extrême, MIC, qui refuse qu'une explication soit une définition, propose à ses apprenants, lors de l'étude du premier passage de *Bel-Ami*, des discours **anormalistes** (idem). On pourrait parler davantage d'explications naturelles car c'est ce que les gens font spontanément. Elle utilise des techniques palliatives verbales, paraverbales (la prosodie) et/ou non-verbales (comme les gestes, les mimiques) travaillant ainsi un apprentissage par implicite situationnel :

Définition du dictionnaire¹ :

Gargote, n.f. (de l'anc.fr. *gargueter*, faire du bruit avec la gorge), *péjor.* restaurant où l'on mange à bas prix une mauvaise nourriture.

Discours explicatif de MIC² :

MIC	auparavant il sort d'où/=
ELS	=d'un restaurant\=
MIC	=comment est-il qualifié ce restaurant/
SIL	(0.3)
ELE	un BON restaurant=
ELE	=(inaud.)=
ELE	=il a d'l'argent quoi/=
MIC	=<((claque des doigts, en colère, d'un ton ironique)) relis-moi ça un bon restaurant > (0.3) comment on appelle ce restaurant/ une/
SIL	(0.2)
ELS	gargote=
ELE	=gargote=
MIC	<((d'un ton ironique))=ouai bon restaurant>

Les cinq autres enseignants ont des attitudes **plurinormalistes** (ibidem) qui adoptent un langage normé mais qui intègrent à leurs discours des variations interindividuelles discursives en fonction des apprenants, de la situation de communication et des objectifs didactiques et pédagogiques à atteindre. Comme dans les exemples suivants, dans le discours de GOU :

¹ Le Grand Larousse, 2001, Editions Larousse, Paris, 1875p.

² Cf. vidéos de MIC : Mic.L1gargote.bock.mov & Mic.L1gargotte.bock.cam2.mov

Définition du dictionnaire :

Collation, n.f., léger repas.

Discours explicatif de GOU¹ :

GOU les collations c'est c'qu'on dirait: c'est c'qu'on appellerait maintenant un petit goûter vous savez quand on mange une petite chose dans la matinée ou dans l'après-midi une collation hein c'est un mot: en français plus sout'nu

Définition du dictionnaire :

Hussard, n.m., (du hongr.), militaire d'un corps de cavalerie légère, dont la tenue fut provisoirement empruntée à la cavalerie hongroise.

Discours explicatif de GOU² :

GOU les hussards c'est un type de soldats euh à cheval (0.3) à l'époque de <((gestes de la main gauche vers l'avant))napoléon et napoléon trois>

Définition du dictionnaire :

Étuve, n.f., **1.** local de bain dont on élève la température pour provoquer la transpiration. Fig. pièce où il fait très chaud. **2. a.** enceinte où l'on traite à la chaleur et à la vapeur certains produits (aliments, bois, peaux, textiles). **b.** appareil utilisé en microbiologie pour maintenir les cultures à une température constante.

Discours explicatif de GOU³ :

GOU une étuve <((rapproche les mains et fait de légers gestes circulaires)) c'est un endroit où on fait euh chauffer (0.8) une étuve ça peut très chaud pour stériliser des instruments> >((les gestes s'agrandissent))ou bien cuire des légumes euh à l'étouffée dans une étuve> c'est cuire tranquillement\

L'enseignante utilise un langage assez normé qui est assez proche des propositions définitoires du dictionnaire mais intègre à son discours des variations interindividuelles discursives. Elle parle notamment de l'usage du mot (mot soutenu), du contexte historique de l'apparition du mot (au temps de Napoléon III) ou encore

¹ Cf. vidéos de GOU : Gou.L1deboni.collation.mov & Gou.L1deboni.collation.cam2.mov

² Cf. vidéos de GOU : Gou.L1hussard.mov & Gou.L1hussard.cam2.mov

³ Cf. vidéos de GOU : Gou.L1étuve.miasmes.mov & Gou.L1étuve.miasmes.cam2.mov

exemplifie ses propos afin qu'ils soient mieux compris (cuire des instruments, des légumes, etc.).

Dans un sens, **la norme apporte une cohérence au discours explicatif enseignant** (Rançon, 2008). Cohérence dont le terme, pris dans son sens pragmatique, implique que le discours a une unité interne et qu'il est approprié à la situation (Perry-Woodley, 2001). La norme discursive et la cohérence ont alors des qualités globales. En nous interrogeant sur la relation entre cet effet global et les caractéristiques locales des traces discursives de surface, nous remarquons la présence de variations discursives interindividuelles qui agencent la cohésion entre les idées développées. La cohésion est considérée comme l'ensemble des « *moyens par lesquels des éléments qui n'entretiennent pas de relation de structure sont reliés entre eux parce que l'un dépend de l'autre pour son interprétation* » (Halliday & Hasan, 1976 : 27). On peut avancer alors l'hypothèse selon laquelle **la norme est valable pour le groupe et la cohésion assure la compréhension au niveau individuel**. L'idée est intéressante car cela montre la difficulté des discours professionnels de l'enseignant de langue devant se référer à une norme tout en intégrant la manière de concevoir le monde de chaque apprenant.

La mise en situation

Nous pouvons déduire de ces commentaires que le discours explicatif est un discours de reformulation essentiellement plurinormaliste. Nous pensons qu'il est possible de proposer une autre technique pédagogique que celle de la définition comme par exemple, la mise en situation¹. Seulement, cette technique n'a pas été observée dans nos classes de langue, que ce soit pour les explications lexicales qui nous concernent ou pour les autres explications que nous n'avons pas retenues.

Cette déduction d'existence nous vient essentiellement de notre expérience en tant qu'enseignante de FLES. Nous avons, à plusieurs reprises, proposé à nos apprenants une mise en situation explicative en substitution d'une explication définitoire. Cela tenait peut-être au fait que le niveau de nos apprenants était assez faible (niveau A2), inférieur au niveau observé ici. Le comportement (verbal, non-

¹ Nous n'excluons pas la possibilité d'observer d'autres types de techniques explicatives.

verbal et paraverbal) d'un enseignant de FLES en l'occurrence avec des apprenants débutants diffère d'une classe ayant un meilleur niveau en langue.

La mise en situation peut pallier le manque de connaissances linguistiques des apprenants. En outre, un apprenant intègre plus facilement une nouvelle connaissance s'il l'a expérimenté (cf. pédagogie de Freinet, 1969 ; 1978). Cela fait de lui un apprenant actif. Les apprenants de niveau B1-B2 n'ont pas forcément besoin d'expérimenter autant la langue pour se l'approprier. Il semble d'ailleurs difficile d'expérimenter du lexique littéraire, vieilli et peu courant. Ce procédé est également coûteux car il prend du temps et demande une organisation spécifique de la classe, dans la classe pour tous les acteurs de la communication.

Voici résumée notre pensée sur le discours explicatif en interaction :

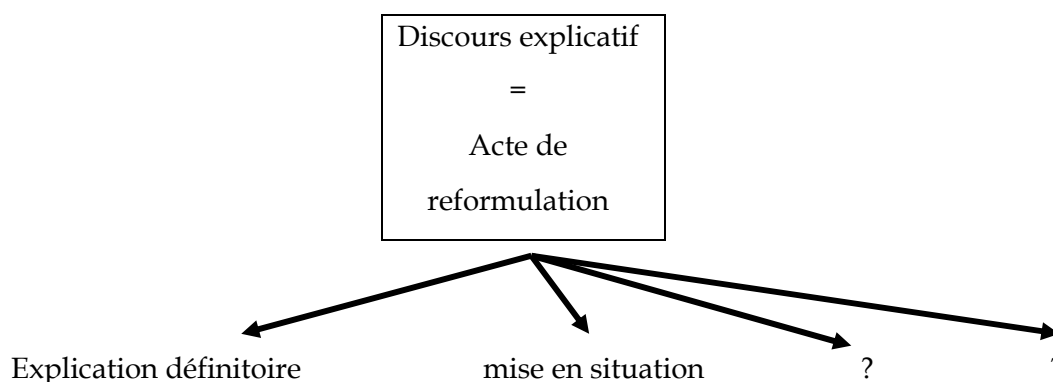


Figure 12: Le discours explicatif en interaction en classe de FLM et FLES

Ce schéma est à compléter en explorant plus précisément les différentes techniques qui se cachent derrière l'explication définitoire. C'est ce que nous allons voir à présent.

2.1.2.1 La synonymie/antonymie

Selon les travaux de Nören (1999), il y a toujours une différence entre l'élément reformulé et l'élément reformulant. Et s'il n'y a ni ajout, ni omission d'un élément distinctif, il y a variation distinctive. Cela pose la problématique de la synonymie qui, selon Niklas-Salminen (1997 : 176), est « *une relation d'identité entre unités de signification* ». Il fait la distinction entre des synonymes absolus qui sont extrêmement rares et que l'on ne rencontre que dans le langage technique et scientifique, comme « ictère » (mot latin) pour « hépatite »¹ (mot grec) et des synonymes partiels ou approximatifs, où l'un des signifiés d'un mot coïncide avec l'un des signifiés d'un autre. Il convient de préciser que la plupart des mots sont polysémiques et que la synonymie ne concerne généralement qu'une partie des sens.

Extrait de GOU lors de l'explication de « de boni »²

GOU	il lui resterait en se contentant des déjeuners (0.4) un franc vingt centimes de boni <((geste de la main gauche vers l'extérieur)) c'est-à-dire de plus > (0.3)
-----	--

Cet exemple montre le type de reformulation par synonymie qu'il est possible de proposer en tant que discours explicatif de la lexie « de boni », synonymie qui se rapproche d'une synonymie totale. C'est le seul cas recensé dans notre corpus. La suite de l'extrait montre que pour « collation », l'enseignante utilisera à la fois une paraphrase synonymique avec exemplification et des commentaires métalinguistiques sur l'usage de la lexie. L'association de ces techniques est une pratique courante dans l'interaction langagière en ce sens que l'enseignant ne fonctionne pas comme un dictionnaire qui se contenterait de proposer un synonyme ou une paraphrase synonymique.

Extrait de GOU pour l'explication de « une collation »³

GOU	ce qui représentait encore deux collations au pain et au s'cisson (1.7) voilà (0.9) plus deux bocks sur le boul'vard (0.8) les collations c'est c'qu'on dirait: c'est qu'on appellerait maintenant un petit goûter vous savez quand on mange une petite chose dans la matinée ou dans l'après-midi une collation hein c'est un mot: en français plus sout'nu (1.3)
-----	--

¹ On se retrouve presque dans un phénomène de traduction.

² Cf. vidéos de GOU : Gou.L1deboni.collation.mov & Gou.L1deboni.collation.cam2.mov

³ Cf. vidéos de GOU : Gou.L1deboni.collation.mov & Gou.L1deboni.collation.cam2.mov

Outre les synonymes, l'enseignant peut avoir recours à l'utilisation du mot contraire à celui qui est à expliquer. Il peut envisager d'introduire un antonyme. C'est la relation d'opposition entre les unités de signification. L'antonyme est l'antonyme du synonyme. Cette relation existe surtout pour les mots qui représentent :

- Des qualités ou des valeurs : beau/laid, bon/mauvais, vrai/faux...
- Des quantités : peu/beaucoup, aucun/tous...
- Des dimensions : grand/petit, long/court...
- Des déplacements : avant/arrière, devant/derrière...
- Des rapports chronologiques : jeune/vieux... (Niklas-Salminen, 1997).

L'antonymie « reflète ce qui semble être une tendance chez l'homme à catégoriser l'expérience en termes de contrastes dichotomiques » (Niklas-Salminen, 1997 : 114). Il peut y avoir plusieurs sortes d'antonymie :

- Des antonymes complémentaires ou non-gradables : présent/absent, vivant/mort...
- Des antonymes gradables : petit/grand, chaud/froid...
- Des antonymes réciproques : mari/femme, père/fils...
(Olivier est le mari de Julie et Julie est la femme d'Olivier)
- Des antonymes incompatibles : rouge/bleu/vert, lundi/mardi/jeudi...
(Ces ensembles peuvent être ordonnés sériellement ou cycliquement)

Voici un exemple d'interrogation par antonymie proposée par LEC pour expliquer la lexie « Bel-Ami » :

Extrait de LEC lors de l'explication de « Bel-Ami »¹

LEC	hé euh bel-ami c'est le titre du roman à quoi ça vous fait penser/
SIL	(2.5)
SHA	euh (l'ami ; l'amitié/)
SIL	(0.4)
LEC	l'amitié/ hum hum/ (1.6) <((question posée de manière à faire dire l'opposé)) est-ce que c'est un vrai nom/ >
SIL	(1.5)
HAN	non <((les deux mains sont ouvertes, se font face et laissent un espace))c'est euh (0.5) c'est un description euh de quelqu'un>
SIL	(0.4)

¹ Cf. vidéo de LEC : Lec.L1belami.cam2.mov

LEC	oui hein c'est c'qu'on appelle un SURnom ou euh c'est-à-dire que c'est un petit nom que l'on va donner à quelqu'un mais évidemment c'est pas son vrai nom (0.2)
-----	---

La façon dont LEC pose la question aux apprenants incite à donner une réponse contraire. Elle utilise à la fois l'antonymie et une prosodie spécifique pour faire arriver à comprendre ce que représente le terme de « Bel-Ami ». Dans l'exemple suivant, MIC associe également les deux techniques pour faire comprendre qu'une « gargote » n'est pas un bon restaurant.

Extrait de MIC lors de l'explication de « une gargote à prix fixe »¹

MIC	auparavant il sort d'où/=
ELS	=d'un restaurant\=
MIC	=comment est-il qualifié ce restaurant/
SIL	(0.3)
ELE	un BON restaurant=
ELE	=(inaud.)=
ELE	=il a d'l'argent quoi/=
MIC	=<((claque des doigts, en colère)) relis-moi ça un bon restaurant > (0.3) comment on appelle ce restaurant/ une/
SIL	(0.2)
ELS	gargote=
MIC	=gargote=
ELE	<((d'un ton ironique))= ouai bon restaurant >

Les exemples précédents montrent à quel point la prosodie est indissociable de l'antonymie. Ce n'est pas toujours le cas. Nous avons déjà, lors de notre travail de DEA (Rançon, 2004), observé une enseignante de classe primaire (FLM) utiliser des antonymies sans faire appel à une technique paraverbale, tels les exemples suivants :

« - Je parle de la clarté de la pièce par exemple, la pièce *claire* ou elle est *sombre* »

« - On peut faire confiance à quelqu'un, par exemple, qui se comporte bien, qui a une bonne attitude qui a une bonne réputation, on lui fait confiance. Quelqu'un qui a une mauvaise réputation, on ne lui fait pas confiance ! C'est sûr. Donc *l'inverse de confiant* c'est... *mé-fiant* ! »

¹ Cf. vidéos de MIC : Mic.L1gargote.bock.mov & Mic.L1gargote.bock.cam2.mov

2.1.2.2 Les relations d'inclusion

L'identité (la synonymie) et l'opposition (l'antonymie) ne sont pas les seuls moyens paradigmatiques de sens qui lient les lexies ou les propositions entre elles dans un discours explicatif. L'enseignant peut aussi utiliser la relation qui associe un terme plus spécifique à un terme plus général ou inversement. Ce type de relation, très fréquent dans les définitions proposées par les dictionnaires, trouve aussi sa place dans le discours explicatif de l'enseignant :

Relation d'hyponymie

Extrait de BRE lors de l'explication de « une gargote à prix fixe »¹

BRE	il va dans ce que l'on appelle des gargotes à prix fixe c't-à-dire les petits restaurants (0.5) les petits restaurants pas chers
-----	---

Relation d'hyperonymie

Extrait de LEC lors de l'explication de « l'office »²

LEC	je voudrais savoir si vous avez bien compris et c'est la deuxième question là (.) quand on dit l'office fut terminé
SIL	(1.1)
TAL	comme un service
SIL	(0.7)
LEC	mais qu'est-c'qui s'est passé exactement là (0.6) à ce moment-là qu'est-c'qu'on a célébré (3.3) est-c'que vous avez bien compris ça/ (2.6) qu'est-c'qui s'est passé de quel office il s'agit là (8.4) quel type de cérémonie (2.2) vous n'avez pas compris=
RIC	= un mariage
SIL	(0.3)
LEC	exactement c'est un mariage (0.5) hein/ (0.6) bien sûr (0.3) ici c'est un mariage (0.3) c'est le mariage de qui/

Des structures pseudo-clivées ont été observées dans les relations d'hyperonymie et d'hyponymie. Par contre, l'énumération et les structures clivées que nous pensions être possibles dans un discours explicatif n'ont pas été relevées. C'est la structure pseudo-clivée qui est véritablement la plus fréquente dans le discours de l'enseignant.

¹ Cf. vidéos de BRE : Bre.L2gargote.femmedumonde.mov & Bre.L2gargote.femmedumonde.cam2.mov

² Cf. vidéo de LEC : Lec.L3office.belami.mov

Structures pseudo-clivées

Extrait de LEC lors de l'explication de « un fiacre »¹

LEC	dans une voiture enfin à l'époque ça s'appelait un fiacre (0.4) hein donc c'est exactement ça c'est une voiture qui était conduite par des chevaux hein (1.4) à quat'roues et donc où y avait quatre places dans dans cette voiture-là exactement (0.5) hein (.)
-----	---

Extrait de LEC lors de l'explication de « une femme du monde »

LEC	une femme du monde (0.2) du vrai monde (0.3) donc là on comprend c'est l'expression qui veut dire (.) une femme du monde c'est quelqu'un qui a déjà un peu d'argent (.) tu vois/ (0.3) hein tu euh c'est c'est dans ce sens-là qu'on comprend qu'elle euh qu'elle est bourgeoise ou du moins qu'elle a hein plus d'argent (0.4)
-----	--

La structure pseudo-clivée a la particularité de fournir dans la première partie de l'énoncé le genre prochain, et dans la deuxième partie, les différences spécifiques. Elle semble s'organiser toujours de la même manière permettant à l'apprenant qui décode progressivement l'énoncé de se faire une idée large du terme, dans un premier temps, et de mieux cerner les singularités de ce terme, dans un second temps. Le fiacre est certes une voiture mais c'est un type de voiture particulier ; elle est conduite par des chevaux. L'enseignante précisera d'ailleurs qu'il s'agit d'une voiture à quatre roues par opposition à d'autres types de voiture qui n'en comptaient à l'époque que deux (comme les charrettes).

2.1.2.3 Le découpage morphosémantique

Pour faire comprendre du lexique difficile, l'enseignant peut opérer ou demander à ses apprenants d'opérer un découpage morphosémantique du terme en question. Ainsi, l'apprenant est amené à décomposer la lexie en plusieurs parties significatives et signifiantes qui lui permettront d'induire le sens final.

Cette technique avait été observée en classe de primaire (Rançon, 2004) dans laquelle le professeur des écoles avait découpé « parapluie » en deux parties :

¹ Cf. vidéo de LEC : Lec.L2fiacre.cam2.mov

Para → contre + pluie → contre la pluie.

Ce type de technique a été observé dans trois de nos classes (un de FLM, deux de FLES). En FLM, MIC propose à ses apprenants de donner le sens de la lexie « impérieux ». C'est l'exemple suivant :

Extrait de MIC lors de l'explication de « impérieux »¹

MIC	mathias/ reprend/ (0.5) shut qu'est-ce qu'est qu'impérieux/
SIL	(0.3)
MAT	(inaud.)=
MIC	=shut:=
MAT	=ça vient de impérial ça veut dire euh du roi 'fin=
ELE	=de l'empereur
ELS	<((brouhaha ambiant)) (1.5)>
ALI	de l'empereur
SIL	(0.3)
MIC	thomas/
SIL	(0.5)
THO	ben on est censé euh: on est censé faire euh tout ce qui est en
	not' pouvoir pour euh: (0.9) pour euh: <((petit rire)) (0.4)>
	<((MIC fronce les sourcils)) tout ce qui est en notre pouvoir
	donc euh quand on dit impérieux> c'est euh qui nous doit <((MIC
	part noter au tableau))l'[pouvoir/]>
ELE	[c'est pas] impérial pour le roi=
ALI	=<((MIC note « impérieux » et « royal » au tableau)) non: pour
	le roi c'est (xx) c'est royaliste
SIL	(0.4)
THI	régalien alors>
ELS	<((remarques des élèves inaudibles)) (1.2)>
THI	ou régalien madame
SIL	(0.5)
MIC	oui/ alors (1) vous ne confondrez pas s'il vous plaît impérieux
	(0.5) et royal (0.6) yuna/ (0.4) SHUT
YUN	<((le vacarme des autres élèves rend le discours inaudible))
	(5.1)>
MIC	je n'entends rien/
SIL	(0.6)
ELE	elle a dit c'est mélioratif=
MIC	=c'est mélioratif je ne suis pas sûre pour l'instant j'attends
	que vous me disiez quel est le sens pour impérieux grégoire/
SIL	(0.5)
GRE	c'est l'désir qui passe avant tout/
SIL	(0.6)
MIC	désir qui passe avant tout <((note au tableau « désir qui passe
	avant tout » »))(.) je pense que au niveau du sens
SIL	(1.5)>
SIM	ça flambe/=
ELE	=c'est que'qu'chose qui:=
ELE	=c'est où (inaud.)=
ELE	=où est-ce <((problème d'enregistrement audio, changement de
	bande son))(inaud.) (1.1)>=

¹ Cf. vidéos de MIC : Mic.L2boitenoire.cocher.fiacre.impérieux.mov & Mic.L2boitenoire.cocher.fiacre.impérieux.cam2.mov

MIC	=<((montre à un élève le passage sur sa feuille))au début (.) un p'tit peu avant (2.2)> il la sentait [contre lui]
ELE	[oh oui oui](inaud.)=
MIC	=alors (0.9) damien qui a envie de faire du latin
ELS	<((rires d'élèves)) oh::/ (1.9)>
MIC	IM:PE::RA: impéra:tum=
ELS	=impératif=
MIC	=IMPERATIF/ (0.5) SHUT SHUT SHUT (0.6) à partir de là (1.9) en tout cas en tout cas on peut faire le lien (0.3) entre <((lève le stylo qui est dans sa main droite))impérieux (0.6) et impératif au niveau du sens (1.3) puisque c'est la même famille apparemment=
ALI	=l'impératif c'est on donne un ordre=
MIC	=oui=
ALI	=(inaud.)=
MIC	=mais là c'est un désir qui est impérieux=
ALI	=mais c'est lié vraiment à un désir quoi>
ELS	<((tous les élèves parlent en même temps, c'est inaudible)) (2.5)>
MIC	qui c'est qui=
ALI	=mais c'est impossible un désir d'empereur d'empereur qui est=
MIC	=mais ça veut pas dire un désir d'empereur ça signifie que le désir est impérieux
SIL	(0.2)
ELE	obligatoire=
ALI	=et donc/
SIL	(0.5)
ELS	<((discours inaudible)) (4.3)>
SIM	on ne peut rien faire contre=
MIC	=on ne peut rien faire contre (0.5) oui/

Les apprenants sont à l'initiative du découpage morphosémantique en associant « impérieux » à « impérial » et de ce fait à « empereur ». Ils confondent même « impérial » et « royal ». MIC doit ratifier leurs propositions car les pistes des apprenants s'avèrent fausses. Elle interroge ensuite GRE qui fournit la bonne réponse. Elle décide cependant de revenir sur la façon dont les apprenants auraient pu deviner la lexie à l'aide des racines latines. En proposant « impératif » qui ne sera pas trouvé par les apprenants, elle justifie l'explication proposée par GRE. MIC replace alors la lexie dans son contexte textuel pour lui redonner du sens. Seulement, les apprenants, qui sont toujours un peu dissipés dans cette classe, n'entendent pas forcément tout ce qui est dit dans la classe. ALI en est le parfait exemple. Il faudra répéter et attendre la paraphrase synonymique de SIM pour conclure le discours explicatif et passer à une autre séquence.

Les deux autres découpages morphosémantiques ont lieu dans les classes de FLES. GOU et LEC demanderont à leurs apprenants d'émettre des hypothèses quant à

la lexie « Bel-Ami ». L'extrait de LEC ayant déjà fait l'objet d'une analyse¹, nous allons nous intéresser davantage à l'intervention de GOU :

Extrait de GOU lors de l'explication de « Bel-Ami »²

GOU	alors ici (0.6) BEL-AMI (2) qu'est-c'que ce titre (.) peut <((léger geste de la main droite))évoquer> (0.7) bel-ami (1.9) parc'que le titre <((gestes de la main droite vers l'avant))normal'ment doit nous renseigner sur l'œuvre> hein (0.5) <((le tranchant de la main fait de légers gestes de haut en bas))il n'est pas choisi au hasard> <((ELA lève le doigt))>
ELA	ça peut dire l'amitié
SIL	(0.6)
GOU	<((en montrant l'étudiant de la main droite))euh l'amitié>=
PAL	=ami ami gentile=
GOU	quelqu'un qui est <((la main droite fait un geste de haut en bas))gentil>
SIL	(0.3)
YU	masculin=
GOU	[<((avance la tête en direction de YU pour lui demander de répéter))>]
PAL	[=ou encore euh=]
YU	=c'est masculin=
GOU	=<((la main droite montre YU))masculin AH/> ben ça c'est un bon oui/ ça c'est déjà un bon indice oui parce que/ (.) le héros principal oui du roman sera UN HOMME ce n's'ra pas une femme oui (0.7) donc un personnage <((montre le pouce de la main droite))masculin> (1.4) <((ajoute l'index))peut-être ami peut- être gentil> (.) et ce mot BEL
SIL	(0.2)
PAL	joli=
GOU	=<((fait de légers gestes avec la main droite))voilà il est beau oui joli on l'utilise moins pour les hommes on l'utilise plutôt pour les femmes qui est oui (.) qui est beau> (.) voilà donc un personnage qui est beau (0.3) et bel-ami ça va être un (s ; sur) les à votre avis est-ce que c'est son vrai nom/
SIL	(0.6)
MON	non=
GOU	=non alors effectivement (0.4) on peut supposer (qu'il ; ça) va être une bonne personne (0.2) lorsqu'on lit le titre on fait des suppositions (0.4) la lecture nous permettra de vérifier (.) si les hypothèses étaient bonnes (.) ou non (0.7)

Dans cet extrait, GOU demande aux apprenants d'émettre des hypothèses à partir de la lexie « Bel-Ami ». Les apprenants procèdent de la même façon que dans la classe de MIC, en associant la lexie à des mots sémantiquement et morphologiquement

¹ Cf. PARTIE 2, Chapitre 1, 1.2.1.3

² Cf. vidéos de GOU : Gou.L1belami.mov & Gou.L1belami.cam2.mov

proches. Ils décomposent volontairement la lexic pour émettre des hypothèses. C'est une stratégie d'apprentissage observable et observée qui aide les apprenants à induire le sens des éléments nouveaux rencontrés en classe.

En outre, ce qui est assez remarquable dans cet extrait, c'est que GOU ne donnera pas la solution à ses apprenants. Les hypothèses fournies sont mises en suspens et devront être vérifiées au fil de l'analyse du texte. LEC procède de la même façon dans sa classe.

Extrait de LEC avant l'explication de « Bel-Ami »

LEC	alors j'en dis pas plus vous avez fait euh (di ; des) hypothèses intéressantes sur le titre (1) je vous distribue tout de suite le premier extrait qui correspond donc euh au tout début du roman (0.4)
-----	---

Les enseignants de FLES agissent comme si leurs apprenants peuvent tolérer l'ambigüité (Ely, 1989, in Cyr, 1998 : 85). Cyr (1998) pense qu'un bon apprenant de langue étrangère accepte de ne pas tout comprendre immédiatement et d'acquérir des compétences par approximations successives¹. C'est ce qui se produit ici et qui est totalement absent des discours d'enseignants de FLM. Les enseignants de nos classes n'adoptent pas la même pratique discursive ; d'un côté, nous avons **des enseignants de FLES qui évitent l'implicite dans la structuration de leur discours alors que cela n'est pas éludé par les enseignants de FLM²**. D'un autre côté, nous avons **des enseignants de FLES qui n'hésitent pas à laisser en suspens des hypothèses lors de la construction de la compréhension textuelle alors que les enseignants de FLM n'usent pas de cette technique**. Ainsi, nous pouvons conclure que les pratiques enseignantes ne sont pas du même ordre dans les deux disciplines. L'implicite est présent mais n'est pas utilisé de la même manière et ne concerne pas le même objet. Pourtant, dans les deux cas, l'objectif reste la bonne compréhension des textes de *Bel-Ami*.

Les deux points suivants traitent aussi des spécificités remarquées dans chaque discipline, à savoir l'utilisation importante de métalangage en classe de FLM et la présence potentielle de traduction en classe de FLES.

¹ Cf. PARTIE 2, Chapitre 1, 1.1.1.2

² Cf. PARTIE 2, Chapitre 1, 1.2.1.1.

2.1.2.4 L'explication métalinguistique

L'explication par métalangage a été observée exclusivement dans les classes de FLM et plus particulièrement dans les classes de troisième (collège). Ceci s'explique par le fait que les enseignants préparent leurs apprenants à l'examen du brevet des collèges, examen qui comprend des questions d'analyse métalinguistique de textes littéraires. L'étude de *Bel-Ami* est prétexte à travailler des notions utilisées lors de cette épreuve. PLA et BRE travaillent sur des notions telles que :

Les types de discours, les temps des verbes :	<p>BRE : un fiacre (Bre.L2fiacre.mov)</p> <p>PLA : (Il était) plein de reconnaissance pour la divinité qui l'avait ainsi favorisé (Pla.L3divinitéquil'avaitfavorisé.mov)</p> <p>BRE : Une femme du monde (Bre.L2femmedumonde.mov)</p>
Les adjectifs :	<p>BRE : Une élégance tapageuse (Bre.L1élégancetapageuse.mov)</p>
Les tropes :	<p>BRE : Cette boîte noire (Bre.L2boitenoire.fiacre.becsdegaz.mov)</p> <p>PLA : (la ville chaude comme) une étuve (Pla.L1étuve.miasmes.mov)</p> <p>PLA : Coulait comme un fleuve (Pla.L3coulaitcommeunfleuve.mov)</p>

Tableau 45: Notions vues en classe par PLA et BRE à partir d'explications métalinguistiques

Il faut savoir que c'était une volonté de la part de PLA et BRE d'intégrer ces notions dans leurs études de textes. Ils nous l'ont fait savoir à l'oral et à l'écrit (cf. questionnaire des enseignants). Les autres enseignants de FLM (à l'exception de LAZ qui n'a pas utilisé de techniques métalangagières pour expliquer les lexies qui nous préoccupent) s'attarderont principalement sur les figures de style décelées dans les textes. Un deuxième intérêt sera porté sur les effets axiologiques (péjoratif/mélioratif) des lexies. On s'aperçoit que MIC insiste sur les tropes alors que GAJ préfère accentuer sa leçon sur les effets axiologiques :

Tropes :	<p>MIC : Des regards [...] comme des coups d'épervier (Mic.Llépervier.mov)</p> <p>MIC : Des regards [...] comme des coups d'épervier (Mic.Llépervier2.mov)</p> <p>MIC : Des regards [...] comme des coups d'épervier (Mic.Llépervier3.mov)</p> <p>MIC : Cette boîte noire (Mic.L2boitenoire.fiacre.cocher.impérieux.mov)</p> <p>GAJ : Des regards [...] comme des coups d'épervier (Gaj.Llépervier.cam2.mov)</p>
Axiologie :	<p>GAJ : Une gargote à prix fixe (Gaj.Llmaitressedemusique.gargote.mov)</p> <p>GAJ : La ville chaude comme une étuve (Gaj.Llétuve.mov)</p> <p>GAJ : Une élégance tapageuse (Gaj.Llélégancetapageuse.mov)</p> <p>MIC : Une gargote à prix fixe (Mic.Llgargote.bock.mov)</p>

Tableau 46: Notions vues en classe par GAJ et MIC à partir des explications métalinguistiques

Ce qui nous paraît surprenant, c'est que les enseignants de lycée et collège n'ont pas travaillé sur les mêmes figures de style. Ils ont tous opéré des choix didactiques (en fonction de leur préparation de cours) et pédagogiques (en fonction de la situation de communication) différents. En fait, ils suivent à la lettre le travail imposé par le MEN¹.

Toujours dans l'observation des tropes, nous avons remarqué que l'identification et l'explicitation des figures de style avaient été instanciées par les enseignants à l'exception d'une seule. Dans la classe de MIC, un apprenant a anticipé le discours de l'enseignante et a fourni une indication métalinguistique que l'enseignante s'empressera de récupérer et d'intégrer à l'interaction :

Extrait de MIC lors de l'explication de « boîte noire »²

MIC	=c'est quoi (2.1) c'est quoi mathias la boîte noire
SIL	(0.6)
MAT	c'est=
MIC	=enfermée avec lui dans [cette boîte] noire=
ELE	[voiture]
ALI	=[la voiture]

¹ Cf. PARTIE 1, Chapitre 2, 2.1.1.1.

² Cf. vidéos de MIC : Mic.L2boitenoire.cocher.fiacre.impérieux.mov & Mic.L2boitenoire.cocher.fiacre.impérieux.cam2.mov

ELS	[voiture]=
EL1	= la voiture métaphore =
EL2	= c'est une métaphore =
MIC	<((le professeur tape sur la table pour rétablir le calme)) =HE:/>
SIL	(0.8)
ELS	(inaud.)=
MIC	=d'accord (0.9) c'est une métaphore
(...)	
MIC	<((une élève lève le doigt))(inaud.) la boîte (3.2) la boîte noire (2.5) c'est une métaphore elle représente (0.8) le> fiacre (5) d'accord\ <((tout doucement)) est-ce que j'ai une autre question par rapport à ce vocabulaire>

Les enseignants commandent en règle générale le travail d'analyse métalinguistique. Il est présent dans les classes de FLM mais n'est pourtant pas instinctif dans le discours oral des apprenants. Nous pouvons nous demander si les apprenants attendent d'être interrogés à ce sujet-là ou s'ils oublient de faire référence à ce type de connaissances (Trevisse, 1996). Dans les résultats aux tests de connaissances, les rappels métalinguistiques concernent premièrement les tropes et deuxièmement l'axiologie (par ordre d'importance). Les apprenants rendent compte de connaissances métalinguistiques comme cela peut être le cas dans les commentaires de textes ou autres analyses linguistiques¹.

2.1.2.5 La traduction

La traduction est une technique synonymique mais elle a été mise à part du point 2.1.2.1 car elle ne concerne que les classes de FLES. Nous sommes ici dans une tentative de synonymie bilingue alors que notre propos premier ne traitait que de la synonymie monolingue. Cette technique explicative n'a pas réellement été observée dans les classes de GOU et LEC mais notre expérience d'enseignante de FLES nous indique que la traduction est, de temps en temps, un excellent moyen d'accéder au sens rapidement. Et même dans les classes hétérogènes, nous (en tant qu'enseignante) avons utilisé l'anglais pour traduire des lexies dont le sens aurait été laborieux à déchiffrer. En effet, il faut savoir que les publics pour lesquels nous avons donné des cours avaient quelques connaissances dans cette langue. Je tiens à rappeler que c'est une

¹ Pour une analyse plus détaillée des résultats obtenus par les apprenants de PLA pour la lexie « coulait comme un fleuve », cf. PARTIE 3, Chapitre 1, 1.2.2.

technique assez rarement utilisée mais qu'elle peut s'avérer utile et efficace. Elle n'est donc pas à éluder catégoriquement.

Compte rendu des discours explicatifs verbaux en interaction

Résumons à présent à l'aide d'un tableau les différentes techniques explicatives verbales utilisables par les enseignants en classe de langue. Cette prise de conscience pourrait permettre aux enseignants de varier leur dispositif didactique afin de s'adapter à toutes les situations pédagogiques qu'ils peuvent rencontrer.

Légende	
<i>En italique</i>	Technique non observée directement dans notre corpus

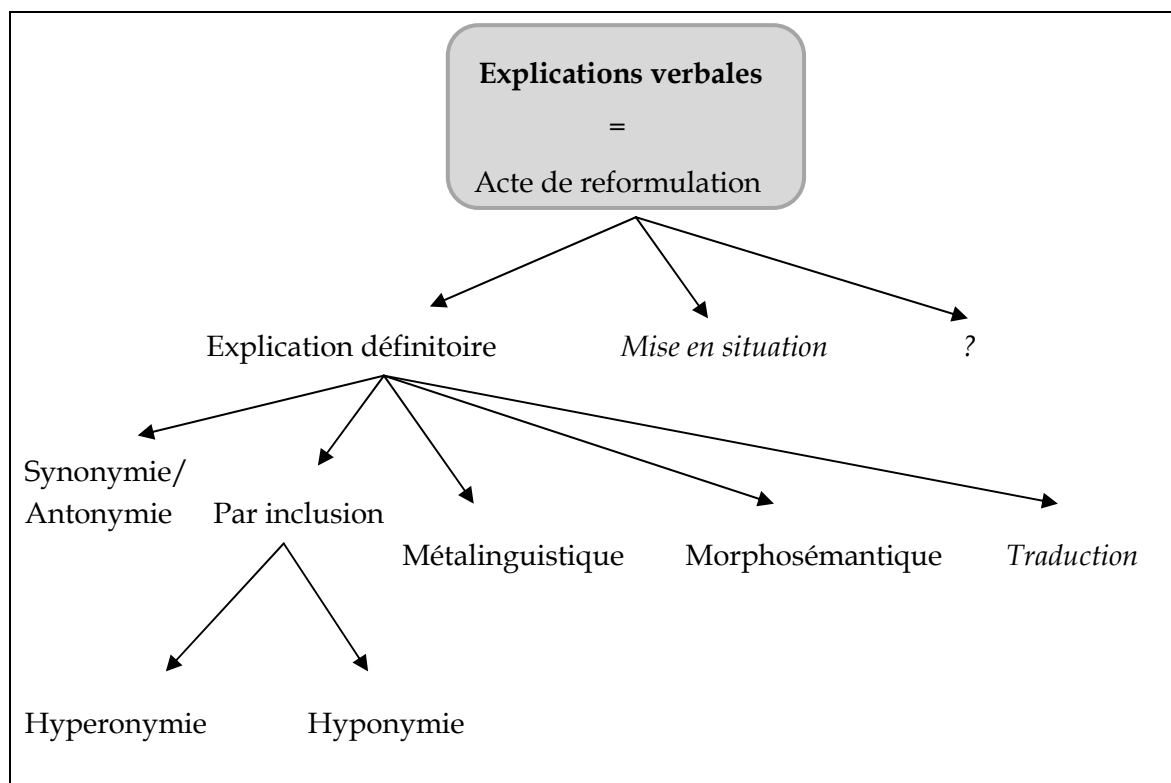


Figure 13: Discours explicatifs verbaux en interaction présents en classe de langue

2.1.3 Les explications paraverbales et non-verbales de l'enseignant

Par quels autres moyens l'enseignant de langue peut-il expliquer une lexie en classe ? Il a à sa disposition des techniques paraverbales et/ou non-verbales (Bancroft, 1997). Les explications paraverbales utilisent le canal oral pour expliquer, c'est-à-dire toutes les manifestations vocales et prosodiques annexes à une production verbale. Quant aux explications non-verbales, ce sont des manifestations qui utilisent le canal visuel : on y retrouve la kinésique (la posturo-mimo-gestualité), la proxémique (le corps dans l'espace) et les supports iconiques. Pennycook (1985) et Bancroft (1997) in Lazaraton (2004 : 81) suggèrent que les deux tiers de la communication sont portés par le non-verbal et seulement un tiers par le verbal. Cela montre l'importance que nous devons accorder à ces conduites dans le cadre d'une acquisition lexicale.

Fonction des explications paraverbales/non-verbales

Ces techniques peuvent avoir deux fonctions : soit elles accompagnent une explication verbale, soit elles se substituent à elle. Le premier cas est le plus commun car il peut s'appliquer à l'ensemble des lexies à expliquer. Nous n'avons pas observé d'explication paraverbale se substituant totalement à l'explanandum. Pourtant, d'après notre expérience, il est tout à fait possible d'expliquer par l'intermédiaire de ces techniques. Par exemple, pour expliquer ce qu'est un fiacre, l'enseignant peut montrer une image représentant le moyen de locomotion en question. Pour l'heure, nous n'avons observé que des techniques paraverbales/non-verbales accompagnant un contenu explicatif verbal. Ces techniques s'associent également entre elles. Nous déterminerons si cette association quantitative a un effet qualitatif sur la compréhension¹.

Lazaraton (2004 : 91) parle de « *teacher gestures* » ou plus généralement de comportement non-verbal enseignant pour désigner ce que nous dénommons kinésique et proxémique. Nous les différencions car d'un côté, la kinésique concerne

¹ Cf. PARTIE 2, Chapitre 2, 2.1.4.2.

l'activité musculaire de l'enseignant et d'un autre côté, la proxémique décrit l'utilisation de l'espace par l'enseignant dans sa classe.

2.1.3.1 La kinésique

Dans la catégorie kinésique, nous distinguons les comportements dits extra-communicatifs (Cosnier, 1977b, 1982), des attitudes proprement communicatives. Il s'agit des gestes autocentrés (se toucher les cheveux, s'enlever les lunettes, etc.), des gestes ludiques (jouer avec une feuille, un stylo, etc.) et des gestes de confort (changer de position, etc.). Ils ne sont pas retenus dans notre expérience car leur fonction première n'est pas l'intention de communiquer. C'est ce que Mc Neill (1992 : 78) appelle des non-gestes. Ce dernier ne travaille pas spécifiquement à leur étude mais plutôt à l'analyse des gestes coverbaux (Tellier, 2006). Ce sont des mouvements idiosyncrasiques qui accompagnent la parole et qui sont produits spontanément (Mc Neill, 1992). Ils vont nous intéresser particulièrement car comme le considéraient déjà Canale & Swain (1980), le comportement non-verbal est une compétence stratégique (cf. également Canale, 1983 ; Bachman, 1990) : « *Strategic competence will be made up of verbal and nonverbal communication strategies that may be called into action to compensate for breakdowns in communication due to performance variables or to insufficient competence* » (1980: 30).

Dès lors, la kinésie de l'enseignant peut servir la communication. Pourtant, une majorité des théories maintient le fait que le comportement non-verbal dépend d'une culture. Fiksdal (1990, in Lazaraton, 2004 : 82) souligne le fait que les manifestations non-verbales sont intrinsèquement ambiguës parce qu'elles résultent d'une interprétation en contexte. Il est ainsi difficile de s'accorder sur les gestes universaux alors que ces gestes sont construits culturellement et individuellement. Brown (2000) ajoute que le comportement non-verbal est tellement subconscient pour un locuteur natif que le langage verbal lui paraît mécanique et systématique. Lazaraton (2004) se demande alors si l'on peut enseigner/ apprendre des comportements non-verbaux répertoriés de la même manière que les comportements verbaux peuvent l'être.

Tellier (2006) s'intéresse également à la question et répond en mesurant le degré d'acquisition chez ses apprenants observés (enfants français de 5 ans apprenant

l'anglais). Elle invite les (futurs) enseignants à connaître les différents gestes pédagogiques dont elle donne la définition suivante. « *En marge des gestes proprement dits communicatifs, le geste pédagogique est « celui que l'enseignant utilise dans le but de faire comprendre un item lexical verbal à ses apprenants. Il agit donc comme un support non verbal qui aide à la saisie du sens par l'élève comme le ferait une image ».* » (Tellier, 2004, in Tellier, 2006 : 76). Et elle complète cette définition en insistant sur le fait que « [le geste pédagogique] est constitué d'un ensemble de manifestations non-verbales créées par l'enseignant et qu'il utilise dans le but d'aider l'apprenant à saisir le sens du verbal. Il peut apparaître sous différentes formes : mimiques faciales, mimes, gestes des mains, attitudes/postures, gestes culturels (sous réserve qu'ils soient reconnus/ compris par les apprenants) » (Cadet & Tellier, 2006, in Tellier, 2006 : 76).

Ainsi considérée, la kinésie de l'enseignant peut s'apprendre, être intégrée à des techniques didactiques et pédagogiques et même s'enseigner. En utilisant la terminologie de Mc Neill (1992), nous pouvons d'ores et déjà fournir des identifications à ces gestes coverbaux. L'auteur retient les gestes déictiques (« deictics »), les gestes iconiques (« iconics »), les gestes métaphoriques (« metaphorics ») et les battements (« beats »). Les comportements déictiques ont une fonction de pointage alors que les gestes métaphoriques représentent une idée abstraite. Les gestes iconiques sont intimement liés au contenu sémantique du discours. Lazaraton (2004 : 84) nous dit qu'ils peuvent être « *kinetographics* » (représentant un corps en action) ou « *pictographics* » (représentant la forme d'un objet par exemple). Les battements sont considérés quant à eux comme des gestes rythmiques qui impliquent une certaine réitération.

Dans notre corpus, nous avons observé des comportements déictiques, iconiques et métaphoriques. Seuls les battements sont absents de nos explications lexicales. Les principaux comportements déictiques ont pour objectif d'animer et d'évaluer les apprenants. Ils créent un lien interactionnel entre les différents discours proposés, aident à la gestion de l'interaction et au partage de la parole dans la classe. Les comportements iconiques, quant à eux, tentent de représenter quelque chose, que ce soit une action ou un objet. Ils nous intéressent car ils servent d'explanans pour la compréhension lexicale. Soit ils se substituent entièrement à un explanans verbal, soit ils ajoutent du sens à l'explanans verbal, soit encore ils le reformulent. Ils permettent

de se faire une idée visuelle de l'action ou de l'objet à comprendre. Les comportements iconiques ont tous une fonction explicative, tout comme les comportements métaphoriques dont l'interprétation pour des apprenants, natifs ou étrangers, n'est pas toujours simple à effectuer. Les comportements métaphoriques décrivent une entité abstraite, comme une entité auditive, géographique, temporelle ou encore religieuse. De par leur nature abstraite, nous pouvons nous demander s'ils ne sont pas difficiles à interpréter pour les apprenants.

Nous allons d'abord nous intéresser à quelques exemples particuliers de comportements non-verbaux recueillis dans notre corpus¹. Premièrement, la kinésie explicative ne correspond pas forcément à une reformulation exacte de l'explanans verbal. Dans l'exemple suivant, GOU explique ce qu'est étuve, non pas en évoquant le lieu mais ce qui se passe à l'intérieur de ce lieu. En cela, les gestes correspondent directement aux différences spécifiques et non au genre prochain de l'explication définitoire. L'enseignante fait des gestes évoquant la chaleur, le bouillonnement de vapeur qui se répand à l'intérieur de ce lieu.

Extrait de GOU lors de l'explication de « une étuve »²

GOU	la ville (.) chaude comme une étuve (0.9) une étuve <((rapproche les mains et fait de légers gestes circulaires)) c'est un endroit où on fait euh chauffer (0.8) une étuve ça peut très chaud pour stériliser des instruments> >((les gestes s'agrandissent)) ou bien cuire des légumes euh à l'étouffée dans une étuve> c'est cuire tranquillement\
-----	--

D'après la définition de Mc Neill (1992), ce comportement est un geste iconique car la lexie représentée est une entité concrète. Pourtant, les gestes proposés sont à attribuer à une entité abstraite : la chaleur. Est-ce alors un geste iconique ou métaphorique ? Il nous semble difficile de classer cette explication gestuelle dans le tableau proposé en annexe 25. Il restera, pour nous, un cas particulier inclassable.

Notre deuxième exemple traite de comportements non-verbaux qui n'ont aucun rapport avec l'explanandum « il portait beau ». C'est le cas pour GAJ qui fait semblant d'écrire au moment où elle parle de l'attitude du personnage. Elle propose un

¹ Cf. Annexe 25 : Classification de la kinésie explicative enseignante

² Cf. vidéo de GOU : Gou.L1étuve.miasmes.mov

explanans verbal qu'elle accompagnera d'un geste peu représentatif du sens de l'explanandum.

Extrait de GAJ lors de l'explication de « il portait beau »¹

GAJ	alors: <((fait des signes avec son index droit, de la gauche vers la droite, comme si elle écrivait))comme il portait BEAU par nature> donc <((gestes de la main droite paume retournée vers le ciel))(& pr ; à priori) il a une certaine prestance>
-----	--

Il paraît alors complexe pour les apprenants de déduire du sens à travers de tels comportements. C'est le seul exemple de notre corpus mais il nous semble important de le signaler. Car il montre que l'enseignante n'accorde pas toujours de l'importance à sa kinésie. Elle ne semble pas mesurer l'impact de ses comportements sur le décodage d'informations par les apprenants. Pourtant, nous pensons comme Tellier (2006) que le geste pédagogique (selon ses termes) est créé dans le but de faciliter la compréhension mais aussi, parfois, la mémorisation. Ce geste présente un degré d'iconicité important avec la parole et entretient un lien sémantique étroit avec celle-ci. Mais comment l'apprenant différencie-t-il un geste pédagogique d'un geste extra-communicatif ? Nous ne pourrions pas répondre directement à cette question mais pour contourner la difficulté, nous pensons qu'il est important de sensibiliser les enseignants à ne pas commettre d'impairs.

Le troisième point que nous souhaiterions aborder concerne tous les gestes qui ne sont pas dits communicatifs. Nous avons parlé de gestes extra-communicatifs (Cosnier, 1982, 1996). Seulement, les gestes observés ne sont pas exactement des gestes autocentrés, ludiques ou de confort. Ce sont des gestes qui vont toujours de l'enseignant vers la classe, que ce soit avec les mains ou les bras, souvent sous forme de demi-cercle, comme dans les exemples suivants :

¹ Cf. vidéo de GAJ : Gaj.L1ilportaitbeau.mov



Figure 14: Différents gestes produits par les enseignants en classe de langue

Ces gestes attirent l'attention des apprenants et jouent un rôle de marqueur dans le discours. Ils ne donnent pas de sens explicatif à l'énoncé de l'enseignant mais informent sur le degré d'importance de cet énoncé. Ainsi, le discours est mis en relief. Les enseignants ont très souvent recours à ces attitudes, qui effectivement, peuvent avoir une fonction d'animation. Mais au-delà de cette simple constatation, nous pensons que ces comportements recèlent un véritable pouvoir interactionnel. Lien, marquage, ancrage, séquençage semblent être une partie des fonctions relevées pour ces gestes. Nous limiterons notre propos à ces quelques remarques car les attitudes de ces enseignants ne servent pas directement le discours explicatif.

La kinésique dans l'activité explicative peut alors prendre la place de l'activité verbale, peut accompagner les énoncés pour faire comprendre leur sens, peut illustrer des paroles de manière iconique ou par transformation métaphorique, ou encore peut expliciter l'activité verbale. La kinésie peut également faire référence à des discours oraux ou gestuels antérieurs (Lund, 2003 : 267) comme dans l'exemple suivant. Le geste de la main de GOU n'est pas attribué à ce qui est dit au moment où elle le fait, mais

plutôt à la suite de son discours. Dans l'explication d'« un vestibule », le geste de l'enseignante ne représente pas l'entrée mais plutôt le lourd battant qui s'ouvre sur l'entrée (c'est-à-dire la « porte cochère »). De même, le geste des mains en demi-cercle du haut vers le bas aurait pu expliciter la lexie « image » et non « très grande porte ».

Extrait de GOU lors de l'explication de « un vestibule »¹

GOU	et elle disparut dans l'ombre du vestibule (.) le vestibule <((geste de la main gauche vers l'avant)) c'est l'entrée (0.8) > de la grande maison (0.4) en repoussant le lourd battant qui fit un bruit de coup d' canon(0.7) vous voyez l'image c'est <((grand geste des mains en demi-cercle du haut vers le bas)) une très grande PORTE > comme dans (0.3) certains bâtiments anciens (0.5) dans toulouse par exemple
-----	---

Il peut exister une sorte d'anticipation et/ou de retard du geste par rapport au discours explicatif auquel il est attribué. La simultanéité temporelle ne semble pas obligatoire.

Pour conclure, nous pouvons noter que les apprenants ne perçoivent pas forcément tous les gestes enseignants présents en classe. Nous avons relevé un exemple de geste non perçu par les apprenants. Ces derniers étaient trop occupés à regarder une feuille distribuée auparavant par l'enseignante en classe.

Extrait de GOU lors de l'explication de « (Il lui semble qu'il allait) faire un bond du portique de la Madeleine au portique du Palais-Bourbon »²

GOU	=la madeleine (.) alors qu'est-c'que c'est la madeleine (.) et bien c'est (.) <((fait des gestes vers l'avant qui ne sont pas perçus par les apprenants, ils regardent attentivement le plan distribué)) ce c'est c'est une église (0.2) qui ressemble à un temple grec > (0.4) et qui est en jaune sur le plan (0.3) la mad'leine (.) oui (0.5) qu'est-c'que vous avez repérez encore comme nom de lieu
-----	--

Les gestes de l'enseignante ne sont pas iconiques et n'aidaient pas véritablement à la compréhension de la lexie « Madeleine » comprise dans la proposition « (Il lui sembla qu'il allait) faire un bond du portique de la Madeleine au portique du Palais-Bourbon ». Ceci dit, il semble judicieux de veiller à la bonne

¹ Cf. vidéo de GOU : Gou.L3vestibule.portecochère.mov

² Cf. vidéos de GOU : Gou.L1madeleine.mov & Gou.L1madeleine.cam2.mov

visualisation des comportements non-verbaux. Dans notre cas, ce geste avait peu de conséquences fâcheuses.

2.1.3.2 La proxémique

La proxémique désigne l'étude des rapports de l'espace et de la communication (Hall, 1971). Personne, dans les classes d'observation, n'a véritablement utilisé la proxémique comme moyen non-verbal d'explication. Pourtant, expliquer « faire un bond » (cf. discours explicatif de ce terme par LEC) aurait pu passer par le mime corporel. Le dernier passage de *Bel-Ami* se prêtait également bien à l'interprétation : se mettre à genoux, descendre le perron, bénir, etc. Toutes ces actions pouvaient être jouées par les enseignants, seulement c'est un effort d'investissement coûteux¹. Pourtant, il peut être judicieux que les futurs enseignants soient sensibilisés à ces comportements qui donnent du sens. Il ne s'agit pas d'être un acteur mais un vecteur de signification. Nous devons nous investir corporellement dans l'espace si cela est nécessaire.

Quelques comportements d'animation sont à relever de notre corpus. Ils suscitent l'attention des apprenants de la classe (faire quelques pas de gauche à droite dans la classe pour rappeler que l'enseignant s'adresse à toute la classe) ou notifient ce qui est important à retenir (noter au tableau les informations essentielles) :

Extrait de BRE lors de l'explication de « une élégance tapageuse »²

BRE	<((prend une feuille sur son bureau)) ensuite paragraphe cinq (0.8) quel est> <((regarde sa feuille)) le caractère qui apparaît (7.9)> <((s'adresse à la classe, fait un mouvement de pas vers l'avant, vers l'arrière, vers la gauche et vers la droite)) (est-ce que ; est-ce qu'il) a la classe (0.3) comme on dira>=
-----	---

¹ A ce sujet, GOU nous a confié qu'elle n'aimait pas se mettre en scène, « comme pourrait le faire un clown » (commentaire oral de GOU).

² Cf. vidéos de BRE : Bre.L1élégancetapageuse.mov & Bre.L1élégence tapageuse.cam2.mov

Extrait de MIC lors de l'explication de « impérieux »¹

ALI	=<((MIC note « impérieux » et « royal » au tableau)) non: pour le roi c'est (xx) c'est royaliste
SIL	(0.4)
THI	régalien alors>
ELS	<((remarques des élèves inaudibles)) (1.2)>
THI	ou régalien madame
SIL	(0.5)
MIC	oui/ alors (1) vous ne confondrez pas s'il vous plaît impérieux (0.5) et royal (0.6) yuna/ (0.4) SHUT
YUN	<((le vacarme des autres élèves rend le discours inaudible)) (5.1)>
MIC	je n'entends rien/
SIL	(0.6)
ELE	elle a dit c'est mélioratif=
MIC	=c'est mélioratif je ne suis pas sûre pour l'instant j'attends que vous me disiez quel est le sens pour impérieux grégoire/
SIL	(0.5)
GRE	c'est l'désir qui passe avant tout/
SIL	(0.6)
MIC	désir qui passe avant tout <((note au tableau « désir qui passe avant tout » »))(.) je pense que au niveau du sens
SIL	(1.5)>

2.1.3.3 Les supports iconiques

Les supports iconiques peuvent se substituer totalement à l'explanans en représentant l'explanandum. Rey-Debove (1998 : 273) reconnaît même que de nombreuses personnes souhaitent illustrer au lieu de définir verbalement dans le sens où la définition remplit insuffisamment sa fonction d'identification de l'objet. C'est un moyen idéal de (se) faire comprendre rapidement sans avoir besoin de verbaliser le terme en question. Dans les supports iconiques, nous dénombrons le texte et les images. Tous les enseignants ont fourni à leurs apprenants les textes écrits de *Bel-Ami* et seulement un enseignant s'est servi d'une image dans ses cours pour expliquer le lexique retenu dans notre protocole d'expérimentation.

GOU a distribué un plan du Paris de l'époque pour faire comprendre le parcours du personnage et expliciter la proposition « (Il lui sembla qu'il allait) faire un bond du portique de la Madeleine au portique du Palais-Bourbon », en situant l'église de la Madeleine et le Palais-Bourbon. Ces deux bâtiments étaient représentés par des

¹ Cf. vidéos de MIC : Mic.L2boitenoire.cocher.fiacre.impérieux.mov & Mic.L2boitenoire.cocher.fiacre.impérieux.cam2.mov

dessins illustrant la même architecture en colonnes, semblable à des temples grecs¹. L'enseignante avait pris soin de mettre en jaune le parcours et les lieux visités par Georges Duroy et en orange, ce qu'il regardait, ce qu'il visait au loin. Les apprenants ont de ce fait visualisé le parcours du personnage principal mais aussi entrevu le type d'architecture décrit dans le texte.

Extrait de GOU lors de l'explication de « (Il lui semble qu'il allait) faire un bond du portique de la Madeleine au portique du Palais-Bourbon »²

((Sur une carte de Paris, les étudiants ont deux points coloriés. Le premier représente le Palais bourbon (en orange) et le deuxième l'église de la Madeleine (en jaune).))	
GOU	et l'autre bâtiment qui ressemble à la mad'leine/ (1) qu'est-c'que c'est/
ELS	<((les élèves marmonnent des réponses)) (2.5)>
GOU	alors oui c'est la chambres des députés (0.4) qui s'appelle aussi le palais bourbon (.) c'est la même chose (0.7) la chambre des députés le palais bourbon (0.6) euh on utilise encore ces termes aujourd'hui (.) c'est l'endroit où se réunissent les députés
SIL	(0.2)
NOU	en jaune m'dame
SIL	(0.2)
GOU	en orange (0.3) attention (.) en jaune c'est la mad'leine (0.2) en orange c'est la chambr' des députés (0.4) c'est le MÊME style architectural hein (.) ça ressemble à (0.4) un fronton de temple grec (1.4) la chambre des députés qui est appelé aussi palais bourbon
SIL	(0.3)

On peut regretter que les illustrations ne servent à décrire que des entités concrètes (comme dans l'exemple précédent) d'autant plus que les lexies abstraites sont les plus difficiles à caractériser verbalement. Il semble effectivement complexe d'illustrer « une élégance tapageuse » et de lui donner tout son sens à l'aide de supports iconiques.

Nous avons également observé une enseignante qui utilisait le tableau blanc de la classe comme support explicatif. C'est le cas de l'explanandum « office » qui, non seulement, est noté au tableau mais qui, en plus, est accompagné de l'explanans « messe ». Pour relier sémantiquement et visuellement les deux termes, MIC trace une

¹ Cf. Annexe 26 : Support iconique explicatif de GOU

² Cf. vidéos de GOU : Gou.L1madeleine.mov & Gou.L1madeleine.cam2.mov

flèche de l'un à l'autre. C'est aussi un excellent moyen d'attirer l'attention des apprenants sur cette lexie. Rappelons que les élèves de MIC sont assez bruyants et dissipés.

Extrait de MIC lors de l'explication de « l'office »¹

MIC	<((regarde son livre))lisez le deuxième paragraphe (0.5)> lorsque <((va au tableau pour écrire « l'office »)) l'office (1.4) fut terminé (1.1) ça signifie > quoi le mot office
SIL	(0.2)
ELE	ben le maria[ge]
ALI	[la] messe=
MIC	=c'est la messe <((fait une flèche vers la droite et marque à côté d'office le mot « messe »))(0.7) c'est le mariage en lui- même > (0.2) c'est la messe (1.1) donc vous l'avez (0.6) vous avez (0.4) les deux époux (0.6) agenouillés/ (0.9) et la fin (0.5) à la fin de l'office (0.4) il passa (0.4) par la sacristie <((note « sacristie au tableau)))(0.6)

2.1.3.4 La prosodie

Regardons à présent les comportements paraverbaux qui accompagnent les explanans verbaux. La prosodie est une composante à part entière de l'acte de communication. Elle en est l'ossature mais également le fondement. Le développement de la compréhension orale ne peut s'entendre sans un travail d'analyse des faits prosodiques. Elles sont prises en compte dans la compréhension du message au même titre que les données lexicales ou morphosyntaxiques car elles participent à la construction du sens et de ce fait, sont intégrées dans les stratégies d'enseignement et d'apprentissage (Guimbretière, 2008). C'est exactement ce qui nous préoccupe ici, à savoir l'analyse des informations sous-jacentes portées, supportées par la structuration sonore de la langue (De Salins, 1987).

Parler de paramètres prosodiques, c'est envisager le débit ou la vitesse d'articulation de la parole, la segmentation ou les phénomènes de découpage de la chaîne sonore, l'accentuation ou ses mises en relief, l'intonation ou les formes de la courbe mélodique en contexte énonciatif (idem). Nous distinguons alors intonation et

¹ Cf. vidéo de MIC: Mic.L3office.sacristie.reliques.mov

rythme. Dans l'intonation, sont entendus les phénomènes de pause, débit et accent. Ces éléments sont indissociables dans la parole et concourent à construire le sens du message et à donner forme à la communication ou à l'éventuelle interaction.

Dans notre corpus, certains enseignants utilisent les paramètres prosodiques dans un but interactionnel d'animation et/ou d'évaluation mais aussi dans un but explicatif. C'est le cas des exemples suivants où LAZ fait comprendre qu'une « rôdeuse » n'est pas une dame de bonne compagnie avec une intonation humoristique et MIC qui fait comprendre qu'une « gargote » est un mauvais restaurant par l'intermédiaire d'un ton ironique :

Extrait de LAZ lors de l'explication « des rôdeuses »¹

LAZ	<((d'un ton humoristique)) ah là j'sais pas si c'est trop une dame de bonne compagnie>
-----	--

Extrait de MIC lors de l'explication de « une gargote à prix fixe »²

MIC	auparavant il sort d'où/=
ELS	=d'un restaurant\=
MIC	=comment est-il qualifié ce restaurant/
SIL	(0.3)
ELE	un BON restaurant=
ELE	=(inaud.)=
ELE	=il a d'l'argent quoi/=
MIC	=<((claque des doigts, en colère, d'un ton ironique)) relis-moi ça un bon restaurant> (0.3) comment on appelle ce restaurant/
	une/
SIL	(0.2)
ELS	gargote=

L'intonation est un fait prosodique très observé dans les classes de langue. Il semble représenter un élément explicateur assez facile à employer dans le discours en interaction. En outre, les apprenants semblent sensibles à ce procédé explicatif paraverbal en répondant de manière adéquate aux enseignants.

Extrait de LEC lors de l'explication de « Bel-Ami »³

LEC	l'amitié/ hum hum/ (1.6) <((question posée de manière à faire dire l'opposé)) est-ce que c'est un vrai nom/>
-----	--

¹ Cf. vidéo de LAZ : Laz.L1rodeuses.mov

² Cf. vidéo de MIC : Mic.L1gargote.bock.mov

³ Cf. vidéo de LEC : Lec.L1belami.cam2.mov

Extrait de GOU lors de l'explication de « Bel-Ami »¹

GOU	=je vois (.) d'abord je vois (0.4) <((lève l'idnex)) BEL-AMI(0.4) (dans le para ; dans la première partie) qu'nous avons lu (0.2) est-c'qu'il y avait bel-ami/ (0.3) <((avec insistance))[non :\]>
ELS	[non]=
GOU	=ça n'vous a pas surpris/
SIL	(0.5)
PET	si=
GOU	=vous vous êtes pas posés d'questions/=

Notre expérience professionnelle en tant qu'enseignante de FLES nous a conduite à travailler sur tous les phénomènes prosodiques tels que l'accent pour expliquer la différence entre un accent du nord et un accent du sud de la France. La pause a été utilisée pour expliquer ce qu'était que le silence et le débit a traduit la lexie « bégayer ». Dans les textes de *Bel-Ami*, la lexie « balbutiait » aurait pu être paraphrasée prosodiquement. Pourtant, aucun enseignant n'a mimé une personne balbutiant. GOU a été la seule enseignante à utiliser le débit pour traduite une « multitude » de personnes :

Extrait de GOU lors de l'explication de « coulait comme un fleuve »²

GOU	<((lit le paragraphe)) d'autres personnes se poussaient (0.6) la foule coulait devant lui comme un fleuve (1.1) enfin elle s'éclaircit (.) les derniers assistants partirent> (0.5) vous imaginez la <((avec insistance))multitude> d'assistants
-----	--

Ce qui fait l'originalité mais aussi la difficulté de ces faits prosodiques, c'est que leur maîtrise ou leur maniement reste totalement individuel et/ou soumis à des contraintes d'ordres communicatif et situationnel. Les enseignants ne sont pas forcément préparés à expliquer paraverbalement des items lexicaux. Il faut d'ailleurs qu'ils puissent les utiliser à bon escient.

Par ailleurs, la prosodie peut traduire des affects et des émotions non-contrôlables par les enseignants. Dans cet extrait, LEC tente d'expliquer ce qu'est une divinité par rapport à un dieu mais ne réussit pas à opérer clairement une distinction.

¹ Cf. vidéo de GOU : Gou.L3belami.mov

² Cf. vidéo de GOU : Gou.L3coulaitcommeunfleuve.assistants.perron.mov

L'analyse prosodique de son explication traduit une certaine angoisse exprimée en dernier lieu par un rire nerveux :

Extrait de LEC lors de l'explication de « (Il était) plein de reconnaissance pour la divinité qui l'avait ainsi favorisé »¹

LEC	mais une divinité c'est plus large (.) donc pour la religion catholique c'est dieu (0.5) mais divinité ça peut être d'autres divinités (0.2) hein pour les euh l'antiquité euh (.) il y avait zeus il y avait euh:: (.) énormément de différentes divinités (.) d'accord donc c'est euh ce n'est pas juste dieu (0.3) mais ici en l'occurrence c'est dieu si vous voulez euh (1.4) bon euh:: <((regarde ses notes)) (0.8)> <((les deux mains sont jetées en l'air))instance supérieure> <((rire nerveux)) (2.2)>
-----	--

Et si le rôle de la prosodie dans l'apprentissage commence à prendre la place qui lui revient (Llorca, 2008 ; Anan & Guimbretière, 1995, Guimbretière, 1993, 2000, 2008 ; Galazzi & Guimbretière, 1996, 1998 ; Lhote, 1995, Madeleni & Wioland, 2008 ; Wioland, 1991, etc.), la question du maniement par les enseignants de cette ressource à des fins explicatives n'est encore qu'à ses balbutiements. La prosodie n'est pas considérée comme explicative au même titre qu'une synonymie verbale. Pourtant, nous pensons que ces faits paroliens peuvent aider à la compréhension d'items lexicaux. Seulement, il est demandé à l'enseignant d'acquérir une compétence spécifique peu reconnue en didactique des langues.

Compte rendu des explications paraverbales/non-verbales

Voici résumée l'analyse des comportements paraverbaux et non-verbaux utilisés et utilisables lors de séquences explicatives.

¹ Cf. vidéo de LEC :

Lec.L3divinité.égards.acclamer.balbutiait.gamin.seuil.amassée.bruissante.perron.ébloui.haies.mov

Légende

En italique Technique non observée
directement dans notre corpus

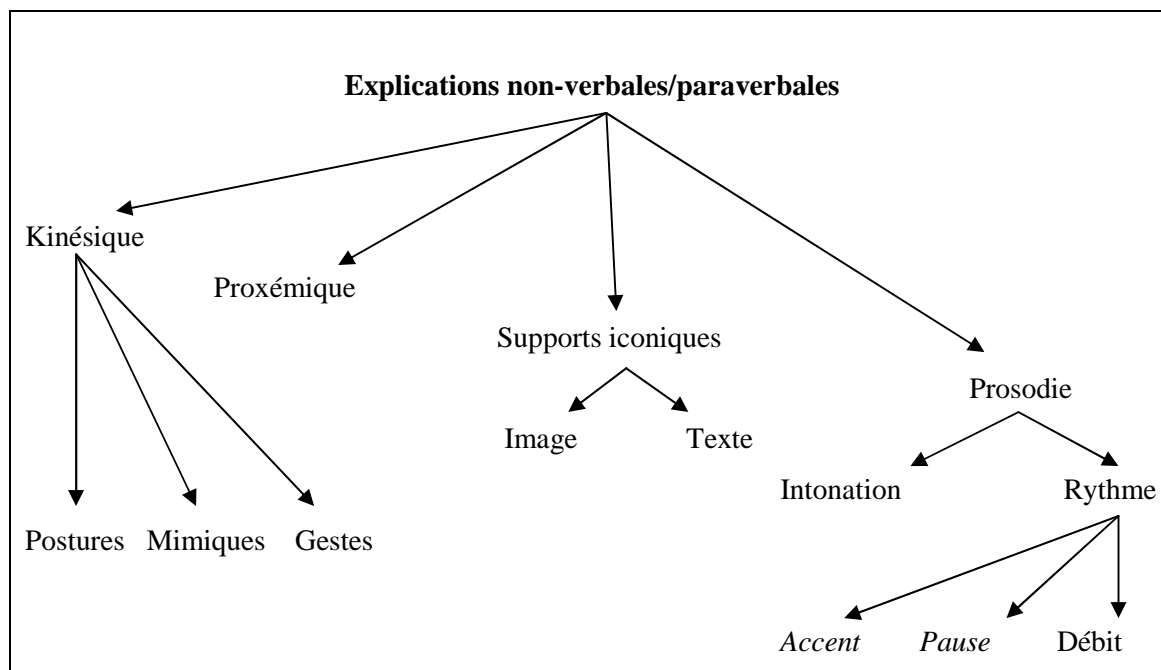


Figure 15: Explications paraverbales/non-verbales en classe de langue

Ce tableau peut servir de support didactique aux (futurs) enseignants qui souhaitent connaître/identifier de nouvelles techniques enseignantes mais surtout varier leur dispositif explicatif¹.

2.1.4 Vers l'utilisation de plusieurs techniques explicatives en interaction

Dans un enseignement réfléchi du lexique, l'enseignant a une multitude de techniques mises à sa disposition (ou non) pour présenter la langue, c'est ce que nous avons explicité *supra*². Nous parlons ici de l'association de différentes techniques successives (explication orale puis explication gestuelle, explication orale puis

¹ Cf. PARTIE 3, Chapitre 2, 2.2.3.

² Cf. PARTIE 2, Chapitre 2, 2.1.

explication par présentation d'un support écrit, etc.) ou de multimodalité pour décrire l'association simultanée de différents supports tels que l'oral, l'écrit, les images, etc. Le concept de multimodalité provient des possibilités offertes par le multimédia, intégration de différents médias (texte, image, son) proposés en interaction avec un utilisateur donné, et qui permet donc une présentation multimodale des contenus langagiers (Lancien, 1998 ; Cuq & Gruca, 2005). La matière linguistique peut en effet être donnée en association, avec toutes les combinaisons possibles. L'interactivité et la possibilité de présentation multimodale de la langue représentent d'ailleurs les deux aspects qui intéressent notre propos.

L'enseignant choisit ce qui conviendra le mieux aux attentes de ses apprenants en utilisant les différentes modalités verbales, paraverbales (prosodie) et/ou non-verbales (posturo-mimo-gestualité et supports iconiques) et les associera successivement ou simultanément. Les possibilités sont importantes et il nous semble important de nous interroger sur le rôle joué par ces types de présentation en langue maternelle et en langue étrangère et seconde. Par la même, nous pouvons nous demander si ces associations de techniques facilitent ou non les processus de mémorisation, sachant qu'ils participent à l'apprentissage (Mayer & Moreno, 1998; Sweller, 1994, 2003 ; Tricot, 1998).

2.1.4.1 Indications sur les pratiques enseignantes

Tous les enseignants peuvent ou non utiliser une association de techniques explicatives. Ainsi, l'analyse de cette association va nous renseigner sur les pratiques enseignantes (Bru & Maurice, 2001). Elle nous permettra de comparer des enseignants entre eux et d'identifier éventuellement des styles d'enseignement-apprentissage.

Voici la répartition des discours explicatifs selon les différentes techniques utilisées en classe par chaque enseignant. C'est un résumé du tableau consultable en annexe¹ :

¹ Cf. Annexe 27 : Multimodalité explicative en classe de langue

Nom de l'enseignant	Explication verbale	Explication verbale et paraverbale	Explication verbale et non-verbale	Explication verbale, paraverbale et non-verbale
FLM, collège				
BRE n=16	7 (43.8%) ¹	1 (6.2%)	4 (25%)	1 (6.25%)
PLA n=9	7 (77.8%)	1 (11.1%)	1 (11.1%)	-
FLM, lycée				
GAJ n=18	7 (38.9%)	4 (22.2%)	4 (22.2%)	3 (16.7%)
MIC n=21	14 (66.6%)	4 (19%)	2 (9.6%)	1 (4.8%)
LAZ n=9	4 (44.5%)	2 (22.2%)	1 (11.1%)	2 (22.2%)
FLES, université				
GOU n=29	12 (41.4%)	2 (6.9%)	8 (27.6%)	7(24.1%)
LEC n=18	6 (33.3%)	5 (27.8%)	3 (16.7%)	4 (22.2%)

Tableau 47: Type de technique utilisée par les enseignants lors d'explications lexicales

La première remarque est que nous n'avons pas observé de discours explicatifs en interaction uniquement paraverbaux ou non-verbaux. En effet, dans les classes qui nous concernent, **le discours explicatif en interaction est bien un discours verbal qui s'accompagne d'attitudes et comportements supplémentaires aidant à la compréhension².**

Pour bien comprendre ce tableau, il faut aussi préciser que seules les modalités explicatives provenant de l'explanans verbal ont été comptabilisées. Les marques prosodiques (d'interrogation, de mise en relief, d'insistance) de l'explanandum n'ont pas été retenues dans ce tableau car elles ne sont pas explicatives en soi même si elles accompagnent le discours de compréhension. Il en est de même pour les intonations d'animation. Elles n'apportent pas d'informations explicatives supplémentaires même si elles accompagnent elles aussi le discours explicatif.

La question des intonations évaluatives est plus complexe. L'enseignant s'exprime toujours avec une certaine intonation. Aussi fine soit elle, cette intonation n'est jamais neutre, jamais comparable à une voix artificielle émise par un ordinateur par exemple.

¹ Pourcentages arrondis au dixième.

² Cf. PARTIE 2, Chapitre 2, 2.1.3.

Lors de l'énonciation de l'explanans, l'enseignant utilise toujours une courbe intonative, qu'elle soit montante et/ou descendante. Cette courbe intonative aide l'apprenant à se faire une idée de la nature de l'explanans. Nous retiendrons ici uniquement les intonations qui seraient susceptibles de se substituer à l'explanans verbal car l'analyse des intonations dans le discours explicatif en interaction requiert un travail plus fin que nous n'avons pas choisi d'accomplir ici. Il nous faudrait mesurer les courbes intonatives des explanans, les comparer et rechercher si certaines se détachent sémantiquement des autres. C'est pour cela que, dans le tableau ci-dessus, la modalité intonative n'est que très peu représentée.

Commentons à présent ce Tableau 47: **Type de technique utilisée par les enseignants lors d'explications lexicales**. Nous remarquons que les enseignants expliquent beaucoup grâce au seul discours verbal. Ils y consacrent un tiers des explications pour LEC et les trois quarts pour PLA. Si on ajoute les trois dernières colonnes, on s'aperçoit que certains enseignants (LEC, GOU et GAJ) expliquent davantage en utilisant une technique supplémentaire au seul discours verbal. LEC préfère accompagner son discours par des gestes, une posture, une intonation spécifiques. C'est aussi le cas de GAJ dont les pourcentages sont quasi-équivalents. Quant à GOU, elle accompagne également son discours explicatif verbal en utilisant d'autres pratiques, délaissant cependant un peu les explications paraverbales. LAZ et BRE, dans une moindre proportion, expliquent autant verbalement qu'en associant des techniques supplémentaires. Les deux enseignants restant, MIC et PLA, n'expliquent que très rarement en utilisant l'association de techniques explicatives. Il faut remarquer que dans la classe MIC, les élèves sont assez énergiques et bruyants et l'enseignante passe beaucoup de temps à rétablir le calme en variant son intonation, en s'immobilisant, en faisant des gestes nets. Ainsi, le corps et la voix ne sont pas mobilisés vers des apprentissages. Ceci peut expliquer le faible nombre d'associations de techniques explicatives recueillies dans son corpus.

Nous pouvons en déduire que certains enseignants mobilisent leur corps et leur voix à des fins explicatives. Nous pensions cependant qu'il y aurait des enseignants qui se différencieraient des autres en préférant expliquer seulement avec des éléments prosodiques ou uniquement les gestes. Ce n'est pas le cas, les chiffres ne sont pas

réellement significatifs entre les explications paraverbales et non-verbales. Par contre, nous pensons que les enseignantes de FLES sont potentiellement sensibilisées aux techniques paraverbales et non-verbales, de par leur formation didactique et pédagogique. Elles savent que, face à des apprenants étrangers, une bonne partie du sens est traduite par les comportements paraverbaux et non-verbaux. De même, expliquer par l'intermédiaire de l'attitude et de l'utilisation du corps pallie le manque de connaissances linguistiques des apprenants étrangers.

La seule enseignante de FLM qui porte également une attention spécifique à son comportement est GAJ. Elle se sert de son corps et de sa voix dans un but de compréhension. Pour expliquer le fait que ce soit la seule enseignante de langue maternelle à se conduire ainsi, nous pensons que sa formation récente à l'IUFM¹ influence son enseignement. Se construisant un modèle-type d'enseignement à partir de ses connaissances théoriques et pratiques, GAJ tient compte de ses comportements et tente d'optimiser son enseignement. Nous ne pouvons pas affirmer la véracité de ce lien de cause à conséquence mais soulignons son importance.

Dans tous les cas, ce tableau ne prétend pas que les enseignants de FLM n'utilisent pas de comportements non-verbaux et/ou paraverbaux en classe. Seulement, ils ne les mobilisent pas à des fins purement explicatives. Au contraire, les enseignants de FLM semblent plus libres de proposer des gestes d'animation² (Tellier, 2006), des variations de voix importantes alors que dans les classes de FLES, ces éléments non-linguistiques et paralinguistiques semblent fortement contrôlés, de manière à ne pas créer de contre-sens. C'est ce que nous avons voulu étudier plus précisément dans le point suivant en observant le fonctionnement associatif explicatif des enseignantes de FLES dont les comportements sont axés essentiellement vers l'accès au sens lexical.

¹ GAJ a même accepté d'être observée en classe car, lors de sa formation pédagogique, elle a elle-même observé des enseignants de classes de français. Elle nous a fait part de l'importance de se créer un modèle d'enseignement-apprentissage à partir de ces observations.

² Cf. PARTIE 2, Chapitre 2, 2.1.3.1.

2.1.4.2 Association de techniques explicatives et mémorisation

Nous pouvons nous interroger sur le rôle joué par la présentation associative de techniques explicatives et nous demander notamment si cette association facilite ou complexifie les processus de mémorisation, sachant qu'ils participent à l'apprentissage (Mayer & Moreno, 1998 ; Sweller, 1994 ; Tricot, 1998). Cette association de technique est souvent présentée comme facilitante, alors que certaines recherches posent plusieurs conditions. En effet, le coût cognitif des opérations d'encodage (quand notre cerveau perçoit et traite l'information) (Merlet, 1998) est en langue étrangère plus lourd qu'en langue première, ce qui peut entraver l'accès au sens. Nous rappelons donc l'importance de contrôler les formats de présentation (Sweller & Chandler, 1994), d'autant que nous disposons aujourd'hui de travaux qui montrent que l'association de techniques peut représenter un coût cognitif tel qu'elle va freiner l'apprentissage au lieu de le favoriser (Sweller, 2003 ; Tricot, 2007).

Dans le contexte qui vient d'être décrit, la multimodalité est principalement utilisée pour les TICE (Dat, 2006). Pourtant, comme nous l'avons dit précédemment, en observant des classes de langues étrangères et secondes et des classes de langue maternelle, nous nous sommes aperçue que l'enseignant utilisait l'association de techniques explicatives pour potentiellement plus d'efficacité. Elles peuvent être multimodales en ce sens qu'elles convoquent plusieurs types de supports pour maintenir l'interaction (Rançon & Dat, 2008). Mais dans quel ordre sont-elles plus efficaces? Doivent-elles être forcément associées pour permettre une meilleure mémorisation? Selon Laufer (2007), la connaissance lexicale est cumulative et un mot ou une expression doit être rencontré entre huit et dix fois pour être retenu. Certains auteurs (Richards, 1976 ; Nation, 1990 ; Laufer & Sim, 1984), conscients de la nature multidimensionnelle du mot, définissent justement la compétence lexicale comme l'accumulation des connaissances des différents aspects qui composent le mot. Cette conception cumulative de la connaissance lexicale peut être longue et graduelle dans le temps. Nous nous demandons alors si ces associations de techniques pallient le manque d'apprentissage graduel du lexique.

Nous avons relevé les interventions langagières des enseignantes de FLES, précisément parce qu'elles avaient utilisé une grande variété de techniques associatives. Nous avons observé les différentes pratiques explicatives mises en œuvre et les avons comparées au degré de compréhension des apprenants lors de la tâche de restitution du sens lexical (une semaine plus tard).

	Type d'explication de l'enseignante	Pourcentage de réussite au test de compréhension du lexique
A	/- explication/	0%, sauf pour deux mots
B	/+ explication/, /+ verbal/	0%
C	/+ explication/, /+ verbal/, /+ définition encyclopédique/	14.4%
D	/+ explication/, /+ verbal/, /+ paraverbal/	10%
E	/+ explication/, /+ verbal/, /+ paraverbal/, /+ non-verbal/	10%
F	/+ explication/, /+ verbal/, /+ paraverbal/, /+ non-verbal/, /+ co-construction du sens/	35%
G	/+ explication/, /+ verbal/, /+ paraverbal/, /+ non-verbal/, /co-construction du sens/, /+ exemplification/	61%

Tableau 48: Association de techniques explicatives et degré de compréhension des apprenants de FLES

Lors d'une première lecture de ce tableau, nous pourrions penser que plus les enseignants utilisent de techniques explicatives diverses, plus la lexie ou la proposition lexicale est retenue. La relation de cause à effet est un peu plus complexe. En effet, lorsqu'il n'y a pas d'explication (**A**) de la part de l'enseignante (par choix didactique ou autre), dans la majorité des cas, il n'y a pas rétention du lexique par les apprenants. Ils n'arrivent pas à répondre à la question « expliquer tel ou tel mot ». Pourtant, deux lexies (« un vestibule » et « les assistants (de l'office) ») ont été retenues par les apprenants. Nous reviendrons sur les raisons d'un tel degré de compréhension par les apprenants.

Lorsque les lexies et propositions lexicales sont expliquées verbalement par l'enseignante (**B**), sans technique paraverbale/non-verbale, le discours explicatif en interaction peut apparaître dans deux contextes discursifs spécifiques : soit l'enseignante explique la lexie immédiatement après l'avoir rencontrée dans le texte,

soit l'explication vient un peu plus tard dans le discours comme dans les exemples suivants :

Explication verbale (B)¹ :

GOU	« lorsque l'office donc la cérémonie... »
-----	---

GOU	« ils vont traverser toute l'église et sortir (0.4) sur le perron et vous voyez (0.3) la mad'leine (0.7) lorsque vous sortez d'la mad'leine donc vous arrivez au niveau des colonnes (0.3) et vous avez les marches (0.3)... »
-----	--

Dans le premier cas, l'enseignante utilise une synonymie partielle utilisée immédiatement après l'explanandum. Dans le second cas, il s'agit également d'une synonymie partielle mais l'explication apparaît un peu plus tard dans le discours parce qu'il y a remise en contexte de la lexie. Il peut alors sembler difficile pour un apprenant étranger de reconstituer le sens du mot dans ce continuum oral. En outre, la première lexie appartenait à la compréhension globale alors que la seconde dépendait de la compréhension détaillée. Nous aurions pu penser que la deuxième lexie aurait été moins bien retenue par les apprenants. Cela n'a pas été le cas. Aucune des deux n'a obtenu de résultat positif, les apprenants ne se sont pas souvenus des lexies abordées et expliquées en classe.

Lorsque la lexie est lue par les apprenants, expliquée verbalement par l'enseignante avec un discours explicatif de type définitoire (C), nous obtenons des résultats un peu plus élevés sur le degré de mémorisation des lexies par les apprenants. Nous pouvons nous demander si ces 14.4% de réussite au test sont à attribuer au discours explicatif par définition encyclopédique. Cette dernière est généralement plus longue et plus précise qu'une simple synonymie partielle. En ce sens, les apprenants ont peut-être l'impression que, comme le discours explicatif est détaillé et comme l'enseignante insiste, le terme est important à retenir. De ce fait, ils tentent de s'en souvenir et obtiennent de meilleurs résultats.

¹ Cf. vidéo de GOU : Gou.L3office.divinité.assistants.sacristie.mov

Explication verbale de type définition encyclopédique (C)¹ :

LEC	donc si vous regardez (.) quels quels sont là où se trouvent les deux personnages hein est-c'que vous avez compris
SIL	(0.2)
EL1	dans une voiture=
LEC	=oui (0.8) hein (.) dans une voiture enfin à l'époque ça s'appelait un fiacre (0.4) hein donc c'est exactement ça c'est une voiture qui était conduite par des chevaux hein (1.4) à quat'roues et donc où y avait quatre places dans dans cette voiture-là exactement (0.5) hein (.)

Nous pensions que l'association de techniques explicatives de type verbal/paraverbal et non-verbal pallierait le manque d'apprentissage graduel du lexique. Notre hypothèse s'infirme au vu des résultats obtenus. Les exemples de (D) et (E) montrent combien il ne suffit pas d'associer des techniques pour mieux rendre compte de la réalité sémantique d'une lexie. Dans (D), l'enseignante explique une lexie en utilisant deux tonalités de discours : une intonation pour la lecture du passage (plutôt lyrique) et une deuxième pour les explications du passage en question. Le changement de ton se produit à partir de « donc » qui marque une césure entre le texte et l'explication à apporter. Elle reprend ensuite la lecture du passage à partir de « qui murmurent à l'angle des rues ». L'enseignante a ainsi utilisé une paraphrase synonymique en y ajoutant des indices sémantiques sonores.

Explication verbale et paraverbale (D)² :

GOU	<((change de ton entre la lecture et l'explication)) la poche vide (0.3) et le sang (.) bouillant (0.7) c'est: très viril hein (0.6) il s'allumait au contact des rôdeuses (0.3) donc des femmes: prostituées (.) dans la rue (0.5) qui murmurent à l'angle des rues venez-vous chez moi joli garçon/>
-----	--

Dans l'exemple (E), l'enseignante marque une dichotomie entre la lecture du passage et la parenthèse explicative (Chesny-Kohler, 1980). Dans cette phase explicative, elle se sert d'un élément de son corps pour aider à la compréhension, explicite son geste et reprend la lecture du passage.

¹ Cf. vidéo de LEC : Lec.L3fiacre.cam2.mov

² Cf. vidéo de GOU : Gou.L1rodeuses.coudoyer.mov

Explication verbale, paraverbale et non-verbale (E)¹ :

GOU	il aimait les coudoyer (1.4) coudoyer <((montre son coude gauche de la main droite)) (c'est ; ça) vient du mot coude être tout près> (0.6) leur parler les tutoyer (0.4) flairer leurs parfums violents (1.7) se sentir près d'elles (0.8)
-----	--

Lorsque l'enseignante utilise un grand nombre de techniques explicatives, les résultats sont un peu plus élevés. C'est le cas de l'exemple (F). L'enseignante associe intonation montante, descendante, insistance sonore, gestes, écrit et aide les apprenants à co-construire le sens à partir de ce qu'ils savent déjà²:

Explication verbale, paraverbale, non-verbale et co-construction du sens (F)³ :

GOU	est-c'que l'expression boîte noire vous a gêné dans la deuxième ligne=
PAL	=<((décrit une forme ronde avec ses mains)) une voiture=
GOU	=oui <((petits gestes pour interpeller)) alors comment pouvait-on appeler voiture à l'époque/>
SIL	(0.4)
PET	une voiture à chevaux=
GOU	=<((montre l'apprenant avec sa feuille pour approuver ce qui est dit))oui> une voiture à cheval <((geste d'interpellation envers toute la classe)) est-c'que vous connaissez un nom/> (.)
	synonyme
SIL	(0.2)
RUI	charrette/
SIL	(0.9)
GOU	<((léger hochement de tête et « non » adouci))n:on> c'est plutôt pour la campagne=
RUI	=[(inaud.)]
PAL	=[(inaud.)]
SIL	(1.9)
GOU	<((geste de parenthèse))c'est fermé>=
PAL	=carrosse=
GOU	=hé un carrosse (.) euh le carrosse <((haussement des épaules accompagné d'un geste de la main gauche vers l'avant))c'est plutôt pour les ROIS quand même> pour les rois et les reines
SIL	(1)
HIC	la diligence
SIL	<((GOU pose sa feuille sur le bureau)) (1.4)>
GOU	<((prend un stylo de la main gauche))on pourrait avoir la diligence la calèche>=
HIC	=la calèche
SIL	(0.4)
GOU	on pourrait avoir la calèche la diligence mais en fait <((se tourne pour écrire au tableau))maupassant choisit>=
ELE	=charrette

¹ Cf. vidéo de GOU : GouL1rodeuses.coudoyer.mov

² Attention, nous sommes avec des étudiants de niveau utilisateur (B1/B2). Il n'est pas utile pour l'enseignante de faire de grands gestes, de grandes mimiques comme cela peut être le cas pour des apprenants débutants. Ce n'est pas aussi théâtral. Ceci dit, les petits indices qui parsèment le discours de l'enseignante sont assez bien décodés par les apprenants que nous avons observés.

³ Cf. vidéo de GOU : Gou.L1fiacre.l'enhardissait.impérieux.mov

MAR	<((tape dans ses mains comme pour dire « raté, tant pis ! »))>
SIL	(0.2)
GOU	<((marque au tableau « le fiacre »))euh le fiacre (2.5)> le fiacre (0.8) donc c'est une voiture (0.2) à ch'val (.) <((montre ce qui est écrit au tableau))le fiacre (1.9)> mais <((gestes des mains vers l'avant))est-c'que le: vous avez compris quand même de quoi il s'agissait le mot boîte noire ne vous a pas gêné pour comprendre la suite: du texte>=

L'insistance sonore pour l'expression « boîte noire » permet d'attirer l'attention sur ce terme et installe une demande d'explication. Les apprenants sont amenés à chercher la signification de cette expression au regard du contexte/cotexte textuel ou encore à l'aide de leurs connaissances antérieures. Un apprenant (PAL) fait une proposition en décrivant d'un geste des deux mains une forme ronde comme pour qualifier spatialement l'objet « voiture ». L'intonation montante confirme les propos de l'apprenant par l'enseignante et le geste suivant tente d'interpeller d'autres apprenants pour préciser la réponse donnée.

Une étudiante (PET) apporte une précision supplémentaire. L'enseignante s'empresse de montrer au reste de la classe qui vient de parler en la désignant d'un geste de la main, geste qui baisse comme pour approuver ce qui vient d'être dit. L'enseignante tente à nouveau d'interpeller le reste de la classe d'un geste de la main qui balaie l'ensemble des apprenants de gauche à droite. L'intonation montante accentue sa demande. Suite à la réponse erronée d'un apprenant (RUI), l'enseignante adoucit et allonge un « n:on » pour ne pas donner un « non » catégorique à sa proposition. Elle l'accompagne par ailleurs d'un hochement de tête pour ne pas fermer la porte aux discussions.

L'enseignante poursuit sa demande d'explication en donnant un indice verbal (« c'est fermé ») et paraverbal (geste de parenthèse) supplémentaire. Un apprenant (PAL) ne donnera pas la réponse attendue et l'intonation descendante, le haussement des épaules et le geste de la main tentent encore une fois de montrer que la réponse est fausse sans pour autant faire perdre la face à l'interlocuteur¹. D'ailleurs, elle se justifie en spécifiant l'usage de « carrosse » et montre que dans le contexte textuel, il n'est pas question de rois, ni de reines. L'enseignante comprend que le mot attendu ne sera pas obtenu et prend un stylo feutre pour le marquer au tableau. Elle rejette ainsi les termes

¹ Cf. PARTIE 2, Chapitre 1, 1.1.1.3.

de « diligence » (accepté dans un premier temps) et de « charrette ». L'inscription au tableau de « fiacre »¹ pousse les apprenants à prendre des notes sur leurs cahiers. Le mot étant mis en relief, il peut être considéré comme étant important. C'est une stratégie d'enseignement parce que ce terme, écrit dans le texte, n'avait pas forcément besoin d'être marqué au tableau. Les éléments verbaux, paraverbaux et non-verbaux s'associent ainsi pour aider à la co-construction de sens.

Cependant, de tous nos résultats, le plus fort taux de mémorisation est attribué à la recherche du terme « amasser » et en l'occurrence, il s'agissait en contexte « d'une foule amassée ». L'enseignante, outre l'utilisation de techniques verbale, paraverbale et non-verbale, a co-construit le sens du terme avec les apprenants et a fini son discours explicatif en exemplifiant par des gestes la signification du mot. Ainsi, ce dernier a été mis en contexte et a pris sens. L'enseignante a rassemblé plusieurs fois (réellement et virtuellement) les feuilles posées sur son bureau, en a fait un amas tout en verbalisant une explication. C'est l'exemple (G) :

Explication verbale, paraverbale, non-verbale avec co-construction du sens et mise en situation (G)² :

LEC	et alors peut-être une expression 'mportante ici (0.4) euh: ah oui la foule AMASSEE (0.8) amassée/ (1.3) juste après il aperçut la foule amassée=
EL2	=c'est pas comme ramassée ou non/
SIL	(1.1)
LEC	<((petit hochement de tête))ramasser c'est euh un autre sens\>
SIL	(0.2)
EL3	grande quantité (0.8) qu'est aussi une masse grand
SIL	(0.5)
LEC	alors pas seul'ment une question de quantité tu as raison il y a une notion de quantité (0.4) mais <((fait un geste de rassemblement))aussi> (0.3) <((se redresse et fait semblant plusieurs fois d'amasser les feuilles qui sont sur son bureau)) donc par exemple là j'ai beaucoup de feuilles (0.4) et si je mets un amas de feuilles je vais les mettre tous ensemble (0.5) d'accord/ hein je vais les regrouper (.) donc amasser c'est dans ce sens-là y a une idée de groupe (.) (d ; de) nombre (0.3) mais qui vont tous au même endroit d'accord/ hein> (.) donc c'est ça qu'on appelle amasser (0.4)

¹ L'inscription au tableau a été comptabilisée comme étant une technique non-verbale (relevant de l'utilisation de la kinésique, de la proxémique et d'un support iconique) utilisée par l'enseignante.

² Cf. vidéo de LEC :

Lec.L3divinité.égards.acclamer.balbutiait.gamin.seuil.amassée.bruissante.perron.ébloui.haies.mov

Les apprenants ont pris part à la découverte du sens volontairement et n'ont pas attendu que l'enseignante les sollicite. Pourtant, ils n'ont pas trouvé exactement la signification du mot et donc cette dernière leur a proposé une mise en situation ; elle a utilisé un exemple pour rendre compte du sens du mot. Si nous en restions là, nous penserions qu'exemplifier aide à la compréhension, mais rien n'est moins sûr. La qualité des explications des enseignantes, notamment, n'a pas été évaluée pourtant elle influe très certainement sur le taux de mémorisation du lexique. En outre, si l'on revient un instant sur (A), nous avons dit que sans discours explicatif, il n'y avait pas compréhension.

Pourtant, deux mots non expliqués par les enseignantes ont obtenu des résultats surprenants : « un vestibule » et « des assistants » (renvoyant « aux invités du mariage ») ont respectivement obtenu 35.7% et 77% de réussite au test de mémorisation. Ces deux termes appartenaient à la compréhension détaillée de deux textes différents et n'avaient aucun rapport sémantique. Il n'était pas nécessaire de les comprendre pour assimiler le sens du texte, ni le sens de l'œuvre. Nous pouvons supposer que le contexte discursif ou textuel a permis d'aider à la compréhension de ces termes mais rien n'indique pourquoi ils ont été retenus par les apprenants.

Il est par conséquent quasi impossible d'affirmer que l'association ou non de supports permet de mieux faire comprendre et faire mémoriser des informations pour des apprenants adultes lors d'interactions verbales en classe de français langue étrangère et seconde. Ceci dit, il est essentiel de prendre en considération les variables suivantes car elles ont potentiellement un rôle à jouer lors de l'apprentissage de lexique :

- Le contexte discursif/le contexte textuel
- Le type de discours explicatif proposé par l'enseignant (qualité, quantité, etc.)

Les résultats de notre étude ont été comparés à ceux obtenus lors d'une expérimentation en autonomie guidée en anglais langue étrangère, auprès d'enfants de 8 à 11 ans (Dat, 2006). De cette étude, la présentation multimodale conjointe de la L2 (oral + écrit + image simultanément) donne des taux de mémorisation lexicale plus faibles que lors d'une présentation associée (soit des mots à l'écrit avec les images

correspondantes, soit à l'oral avec les images correspondantes). Ainsi, trop de redondances semblent occasionner une surcharge cognitive pour un apprenant seul devant un écran d'ordinateur. Alors que les différentes techniques explicatives faisant appel à la modalité visuelle conjointement à la modalité auditive en classe (l'enseignant face au groupe) ont pour but d'être reçues et traitées isolément par chaque apprenant.

En outre, la classe de langue se compose de nombreux paramètres qui facilitent ou limitent la compréhension de données orales produites par l'enseignant (disposition dans la salle, ambiance silencieuse ou non, superposition d'énoncés, degré d'articulation, etc.). Le contexte discursif mais aussi le contexte textuel (organisation des mots dans le texte, isotopie importante, mot intégré à la compréhension globale ou détaillée du texte, etc.) ont un impact sur le décodage des informations par les apprenants. Ils mettent en place des stratégies d'apprentissage qui tentent de pallier les difficultés de compréhension rencontrées (Cyr, 1998). Mais tant sur le plan de la compréhension effective de lexique que sur celui de sa rétention, l'association de techniques explicatives est à considérer au regard d'autres variables.

Dès lors, quel que soit le public considéré (enfants ou adultes), l'utilisation de plusieurs supports didactiques implique une nécessaire réflexion sur la façon dont l'apprenant va être en mesure ou non de décoder les informations. Dans un environnement où la multimodalité est une notion très valorisée, les recherches en apprentissage-enseignement des langues étrangères et secondes sont utiles pour aider les pédagogues à mieux intégrer les supports qui s'offrent à eux.

2.2 Eléments spécifiques du discours explicatif en interaction

Nous allons à présent pointer du doigt différents éléments spécifiques du discours explicatif en interaction à savoir la prise en considération de la nature du lexique à expliquer en classe et son éventuelle influence sur le contexte interactionnel. Nous verrons combien la planification du cours influence le discours explicatif de l'enseignant et nous décrirons également les différentes traces langagières (existence de

marques modalisatrices) présentes dans le discours explicatif de l'enseignant en interaction.

2.2.1 Influence des lexies à expliquer sur le discours explicatif

L'explication lexicale, de par sa dénomination, nécessite que l'on s'arrête un tant soit peu sur la nature du lexique à faire comprendre. Sachant que nous n'expliquons pas les mathématiques de la même façon que des textes littéraires, nous pouvons nous demander s'il n'existe pas aussi des différences explicatives entre les lexies qui composent un même texte littéraire.

En regardant attentivement les sèmes des lexies à expliquer, nous pouvons nous demander si les enseignants les intègrent à leurs discours explicatifs. Si les caractéristiques sémiques intrinsèques aux lexies se retrouvent dans les discours explicatifs des enseignants, nous pouvons imaginer comment fabriquer des explications lexicales à partir des sèmes inhérents à la lexie. C'est une hypothèse intéressante, qui offre de nombreuses perspectives car elle sous-entend qu'il existe un processus de construction de l'explication lexicale en fonction de la nature de la lexie. Nous supposons cependant que ce processus de construction ne serait valable que pour les lexies dont les traits sémantiques sont concrets et non pour les lexies comportant des traits sémantiques abstraits qui nécessiteraient d'autres stratégies explicatives.

Nous avons comparé l'analyse sémique de six lexies avec les sèmes utilisés par les enseignants lors de leurs explications. Elles participent également soit à la compréhension globale et à la compréhension détaillée et ont des traits sémantiques majoritairement concrets. En outre, ces lexies et propositions lexicales ont fait l'objet d'un discours explicatif oral de la part de la majorité des enseignants (FLM et FLES

confondus). Le tableau présentant le détail de cette analyse est à consulter en annexe 29¹. Il appelle certains commentaires.

La lexie « Bel-Ami » a été analysée et expliquée par tous les enseignants. Ils ont fourni aux apprenants le sens contextuel (lexie aux traits sémantiques concrets) et le sens hors contexte de la lexie (traits sémantiques plutôt abstraits) pour la faire comprendre. La majorité d'entre eux a dû revenir par deux fois sur son explication différenciant d'une part le personnage principal (Georges Duroy) de l'image qu'il véhicule. Il faut remarquer également que les enseignants se sont servis du titre du livre lors de l'étude du premier passage pour faire évoquer des idées sur le personnage. Ils sont revenus à l'explication de « Bel-Ami » lors du troisième passage pour rendre compte de l'évolution du personnage et redonner le sens véritable de ce surnom. C'est d'ailleurs GAJ qui pousse l'analyse à son paroxysme. Les sèmes utilisés dans l'ensemble de ses explications correspondent exactement aux sèmes inhérents à la lexie (dans et hors contexte).

Ce n'est pas le cas d' « une femme du monde » (lexie dont les traits sémantiques sont plutôt abstraits) qui sera abordée sous divers axes par les enseignants. GAJ en oublie de dire que c'est une femme, tant elle veut faire comprendre l'intérêt motivé de Georges Duroy de se l'accaparer. Alors que BRE insiste sur le comportement de cette femme et note la faiblesse qui l'envahit suite à un repas arrosé. LEC décrit une femme riche, bien placée dans la société mais ne parle pas de sa fonction dans l'histoire. MIC ajoutera qu'elle est à présent la maîtresse du héros du roman. Sa fonction dans l'histoire est définie par GOU qu'elle annonce comme étant un tremplin pour Georges, lui qui veut à tout prix intégrer la haute société. LAZ se contentera de dire que c'est une rencontre significative, à l'opposé des filles de joie que Duroy fréquentait. On s'aperçoit pour cette lexie que les approches sont diverses et que les sèmes utilisés vont au-delà de ce qui est proposé par un dictionnaire. Les enseignants ne se contentent pas de dire que cette femme est issue de la haute société, ils contextualisent leur discours et l'actualisent en fonction des éléments déjà perçus par les apprenants.

¹ Cf. Annexe 29 : Analyse sémique des lexies et comparaison avec les explications des enseignants en classe

En ce qui concerne « (Il lui sembla qu'il allait) faire un bond du portique de la Madeleine au portique du Palais-Bourbon », l'ensemble des enseignants (sauf LEC qui a éludé la question) a abordé l'explication de la proposition par une approche connotative (proposition lexicale dont les traits sémantiques sont plutôt abstraits). Certains n'en ont pas forcément négligé l'aspect dénotatif (proposition sémantique concrète) comme pour GOU, PLA et LAZ qui n'ont pas hésité à décrire chaque élément de la proposition pour faire le lien entre le sens dénotatif et le sens connotatif.

Pour « un fiacre » (lexie comportant des traits sémantiques concrets), GOU et LEC ont utilisé les sèmes inhérents à la lexie afin de construire leur discours explicatif. Elles ont même ajouté des caractéristiques supplémentaires (/quatre roues/, /quatre places/, /conduit par un cocher/) pour insister et faire percevoir le sens premier de la lexie. Les enseignants de FLM, quant à eux, se sont davantage intéressés à l'image que renvoyait le fiacre, à savoir, l'absence de lumière et la métaphore avec la lexie « boîte noire ». Il a fallu cependant que MIC revienne sur la définition de la lexie en proposant à ces apprenants les caractéristiques du fiacre, celles-ci n'ayant pas été perçues lors de la première explication orale. Ce que l'on remarque alors pour cette lexie, c'est que les enseignants ont transformé, lors de l'analyse littéraire, cette lexie simple en une lexie complexe. Ils l'ont amalgamée avec l'explication d'une « boîte noire » ; « le fiacre » a été expliqué comme si c'était « la boîte noire » qui était à expliquer. Ce comportement discursif met en exergue le fait que l'on ne peut pas se contenter d'une explication définitoire semblable à celle d'un dictionnaire et que toute explication mérite d'être contextualisée, décontextualisée et recontextualisée pour être identifiée, comprise et maîtrisée (Py, 2005, 2007).

Le terme de « gargote à prix fixe » (lexie comportant des traits sémantiques concrets) connaît le même dénouement. C'est une lexie sémantiquement concrète qui sera expliquée en utilisant des sèmes inhérents (c'est-à-dire des sèmes définitoires du type, hérités par défaut du type de l'occurrence) mais aussi en rajoutant quelques éléments de compréhension comme des sèmes afférents (qui sont associés au type sans avoir de caractère définitoire au même titre que les sèmes inhérents) et des sèmes afférents contextuels (qui résultent uniquement de la propagation de sèmes en

contexte¹) permettant de mieux identifier la lexie (/sans luxe/, /péjoratif/, /usage vieilli du mot/, etc.).

La lexie « office » connaît, quant à elle, un destin spécifique. Deux enseignants (GOU et BRE) ne la décrivent que par extrapolation en contexte (lexie ayant des traits sémantiques plutôt abstraits). Les autres enseignants ont préféré faire un va-et-vient entre le sens hors contexte (lexie aux traits sémantiques abstraits : /acte religieux/, /messe/) et le sens en contexte (/mariage/). C'est LEC qui sera la plus précise dans ses explications en insistant sur les deux sens de la lexie.

En somme, nous pensions que les discours explicatifs de lexies aux traits sémantiques concrets contiendraient davantage de sèmes inhérents (propres à la lexie à expliquer) que les lexies aux traits sémantiques abstraits qui supposent la présence de sèmes afférents. **Notre hypothèse est infirmée dans le sens où il n'y a pas de différence significative entre les explications des lexies sémantiquement abstraites et sémantiquement concrètes.** Pour confirmer nos dires, nous avons observé les discours explicatifs des enseignants pour « des miasmes », « une élégance tapageuse », « (une foule) bruissante » (qui sont toutes des lexies sémantiquement abstraites). Elles contiennent autant de sèmes inhérents et afférents que les discours explicatifs de lexies aux traits sémantiques concrets.

Ce qui est alors à retenir est que la distinction lexie sémantiquement abstraite/sémantiquement concrète n'est pas significative dans un travail d'analyse sémique. Les lexies aux traits plutôt abstraits ne font pas forcément intervenir des sèmes afférents (et afférents contextuels) comme nous aurions pu le penser. Et les lexies aux traits sémantiques concrets n'appellent pas obligatoirement des sèmes inhérents. **La correspondance entre le discours explicatif (sémantique) de l'enseignant et les sèmes des lexies à expliquer n'amènent pas à des correspondances strictes.**

Outre les indices sémantiques des discours explicatifs des enseignants en interaction, d'autres traces langagières nous permettent de mieux comprendre la façon dont le discours interactionnel s'élabore en contexte. Au regard des interventions langagières en classe, nous avons observé deux phénomènes à mettre en relief : le

¹ Définitions des différents sèmes selon Rastier, Cavazza & Abeillé (1994 : 53).

travail de planification opéré par les enseignants influençant le discours explicatif en interaction et l'insertion de modalisation dans le discours explicatif des enseignants en interaction.

2.2.2 Influence du discours explicatif planifié sur le discours explicatif en interaction

Nous nous demandons souvent, au regard de notre corpus, si les enseignants expliquent ce qu'ils avaient préparé en amont ou s'ils adaptent leur discours en fonction de la situation d'interaction. Au regard du tableau de l'annexe 28¹, nous remarquons que les enseignants ont des attitudes différentes face à l'interaction. PLA est un enseignant qui a planifié un certain nombre d'explications (quatorze) mais il n'a fait référence qu'à six d'entre eux en classe. Les autres lexies préparées en amont du cours n'ont pas été expliquées pour *x* raisons. Il semble avoir été pris dans une interaction dans laquelle ses préparations de lexies n'avaient pas leur place. *A contrario*, GOU, qui avait prévu d'expliquer un grand nombre de lexies (dix-neuf) n'a pas dérogé à la règle et en a expliqué dix-huit comme prévu initialement dans sa préparation de cours. Une lexie a été expliquée différemment : il s'agit de « Bel-Ami » pour laquelle les apprenants ont proposé de nombreux cheminements hypothético-déductifs².

BRE et MIC ont suivi à peu près leur préparation de cours en expliquant comme prévu les deux tiers des lexies jugées difficiles à comprendre. Il faut quand même relativiser ces chiffres pour MIC qui avait prévu d'expliquer seulement quatre lexies sur les trente que nous avons sélectionnées pour le protocole expérimental. Les autres enseignants (GAJ, LEC et LAZ) ont dû faire quelques ajustements *in medias res* par rapport à leur préparation. Ils ont modifié, en cours d'interaction, leur plan d'action afin de s'adapter au mieux à leur public.

Il est difficile d'observer en interaction ces ajustements. Pourtant, une enseignante a explicitement modifié son discours explicatif en contexte discursif :

¹ Cf. Annexe 28 : Lexies planifiées et expliquées en classe

² Cf. PARTIE 2, Chapitre 1, 1.2.2.1.

Extrait de LEC lors de l'explication de « (Il était) plein de reconnaissance pour la divinité qui l'avait ainsi favorisé »¹

ADA	divinité qu'est-c'que ça veut dire\=
LEC	=ah ça c'est important (.) une divinité (1.1) qu'est-c'que c'est
SIL	(4.9)
RIC	quand on: (0.4) qualifiait quelque chose d'un caractère un peu religieux (1.4) qu'on 'fin je sais pas vénération/
SIL	(1.3)
LEC	euh:: qu'on vénère oui tu as raison (0.4) hum (0.5) alors la divinité c'est c'est euh: c'est tout tout (0.5) simplement une:: ah ah facile à dire (.) comme dieu dieu (0.4) mais pas seulement dieu parce que dieu c'est un dieu unique (.) mais une divinité c'est plus large (.) donc pour la religion catholique c'est dieu (0.5) mais divinité ça peut être d'autres divinités (0.2) hein pour les euh l'antiquité euh (.) il y avait zeus il y avait euh:: (.) énormément de différentes divinités (.) d'accord donc c'est euh ce n'est pas juste dieu (0.3) mais ici en l'occurrence c'est dieu si vous voulez euh (1.4) bon euh:: <((regarde ses notes)) (0.8)> instance <((les deux mains sont jetées en l'air)) supérieure> <((rire nerveux)) (2.2)> (0.7) ensuite quoi d'autres

LEC cherche le sens de la lexie « divinité » et tente de trouver l'explanans le plus exact. Seulement, cette lexie dont les traits sont majoritairement abstraits est complexe à expliciter à un public d'étudiants étrangers. Elle propose un synonyme « dieu » qui ne lui convient pas totalement, donne un exemple qui ne la convainc pas elle-même. Ne sachant pas comment parvenir à une explication satisfaisante qui débouche sur la compréhension, LEC se décide à regarder sa préparation de cours et énonce une définition de dictionnaire « instance supérieure ». Les traits sémantiques de cette nouvelle lexie étant également abstraits, nous ne sommes pas persuadée que les apprenants ont bien compris de quoi il s'agissait (quatre apprenants sur les treize que comprenait la classe ont fourni une réponse correcte lors du test de connaissances mais aucun n'a parlé d'instance supérieure).

Cet exemple illustre la nécessité pour l'enseignant de se projeter dans l'interaction et à anticiper son discours afin qu'il soit à la portée des apprenants dès la préparation du cours. En effet, lorsqu'il doit improviser, l'enseignant réfléchit en même temps qu'il parle, n'ordonne pas forcément ses idées et se retrouve à expliquer approximativement. C'est le cas de MIC qui n'avait pas prévu l'explication de

¹ Cf. vidéo de LEC :

Lec.L3divinité.égards.acclamer.balbutiait.gamin.seuil.amassée.bruissante.perron.ébloui.haies.mov

« vestibule » et qui propose dans l'interaction un discours explicatif dont l'explanans correspond à la définition de « vestiaire » :

Extrait de MIC lors de l'explication de « un vestibule »¹

MIC	et elle disparut dans l'ombre du vestibule <((note « vestibule » au tableau))(3.7) simon/> (1.8) c'est quoi/ (0.9) qu'est-ce que c'est que le vestibule
SIL	(0.9)
SIM	c'est là où on met les vêtements 'fin
SIL	(0.6)
MIC	là où on met les vêtements=
SIM	=ouai les les manteaux/ quoi/ =
MIC	=shut maxime/
SIL	(1.4)
MAX	(inaud.)=
MIC	=ah bon/ (1.8) c'est là là où on enlève les manteaux quand l'on arrive
SIL	(0.6)
ELS	<((questions inaudibles)) [(1.4)]>
MIC	[c'est quoi/] shut/ pareil/=
ELE	=petite pièce euh=
MIC	=une petite pièce à l'entrée (0.6) dans laquelle on pourrait laisser (0.3) les vêtements quand on arrive
EVT	<((brouhaha)) (1.4)>
MIC	medhi/
SIL	(1)
MED	c'est un petit vestibule
SIL	(1.2)
THI	il n'y a pas beaucoup d'éclairage\ (3) y a pas beaucoup d'éclairage dans le vestibule
SIL	(0.3)
MIC	je n'ai pas comp je (2.1) un petit/=
ELE	=dressing
SIL	(0.6)
MIC	AH/ (0.4) alors là tu vois euh le vocabulaire anglais je ne (1.6) je vais êt shut:
EVT	<((brouhaha inaudible)) (4.8)>
MIC	on est dans quel siècle/ là/ avec maupassant=
EVT	<((rire d'élève))>
ELE	=ch'ais pas y a lon:gtemps/=
MIC	=y a longtemps alors tu oublies le dressing (0.6) d'accord (0.2) vincent/ (0.6) tu voulais intervenir shut=
VIN	=y a pas beaucoup d'éclairage <((porte sa main droite sur la bouche))dans un vestibule=
MIC	=il n'y a pas beaucoup d'éclairage (0.3) dans un vestibule
SIL	(0.6)
VIN	donc sans soleil=
DAM	=c'est la boîte noire/
SIL	(0.5)
MIC	donc (.) non damien/ la boîte noire c'est le fiacre (0.5) et le vestibule <((fait un geste horizontal et circulaire avec ses feuilles)) c'est une partie de la maison> (4.6)

¹ Cf. vidéo de MIC : Mic.L2vestibule.boitenoire.mov

MIC se laisse influencer par les propositions des apprenants qui confondent « vestiaire » et « vestibule ». L'introduction de « dressing » dans l'interaction en est la preuve. MIC sait que c'est une partie de la maison mais elle ne différencie pas le vestibule qui est l'entrée de la maison et le vestiaire qui est un endroit où l'on pose les manteaux (et qui se trouve généralement à l'entrée de la maison). Ce manque de préparation et l'influence de l'interaction verbale risquent de compromettre une compréhension acceptable de la lexie.

Ceci dit, l'enseignant n'est pas un robot qui se contente de proposer des définitions pour expliquer. Dans l'exemple précédent de LEC, nous voyons à quel point, il faut adapter le discours formel du dictionnaire pour faire percevoir le sens de la lexie.

Dès lors, nous notons d'après ces exemples qu'une préparation lexicale envisagée dans l'interaction avec les apprenants est nécessaire pour être efficace au moment du cours. Elle doit pouvoir s'immiscer dans la conversation naturellement et déboucher sur une compréhension. C'est l'exemple de GAJ qui a expliqué « des miasmes » différemment par rapport à sa préparation de cours. En étudiant uniquement l'interaction, nous aurions pu croire que GAJ avait prévu d'expliquer de cette façon dès sa préparation de cours. Son discours est clair, précis et convaincant :

Extrait de GAJ lors de l'explication « des miasmes »¹

GAJ	d'accord donc tout l'monde se <((correction))sait> ce que sont des: miasmes
SIL	(0.9)
GAJ	ou vous avez une [note]
EVT	[<((quelques élèves rient))>]
SIL	(4.7)
GAJ	euh: vous voyez le passa:ge c'est la description de de la ville qui: où il fait extrêmement chaud <((lit le texte))les cuisines souterraines jetaient à la rue par leurs fenêtres basses les miasmes des eaux de vaisselle et des vieilles [sauces>]
EVA	[c'est pas des odeurs ou XXXXX]
GAJ	ça c'est de la déduction mais euh: c'est pas forcément euh: (0.9) quelqu'un a vérifié/ (2.2) bon quand vous travaillez sur un texte c'est quand même important d'aller vérifier quand même parce que parfois y a des TERmes qui peuvent avoir plusieurs

¹ Cf. vidéo de GAJ : Gaj.L1miasmes.mov

SENS et qui peuvent <((geste de la main droite vers l'avant))AUSSI> (0.4) <((plusieurs petits gestes de la main droite vers l'avant)) euh:: (0.4) prendre un autre sens> **dans ce contexte-là (0.5) dans les miasmes euh: au départ c'est effectivement des <((geste de la main droite vers le haut, le pouce touche le bout des doigts)) émanations (0.4)> euh: qui sont euh: <((léger geste rapide de la main droite vers l'avant, la main ouverte)) d'origine:> animale ou végétale et c'est <((geste de la main droite, le pouce touche le bout des doigts et fais un va-et-vient de l'index à l'auriculaire))euh des substances en décomposition> donc effectivement c'est pas très agréable et maintenant quand on <((léger geste de la main droite)) parle de miasmes> on parle de microbes (0.3) d'accord/ (0.9) euh c'est quand on dit à quelqu'un qui tousse ne: ne: me jette pas tes miasmes dessus ça veut dire garde tes microbes pour toi (0.2) d'accord/**

Au regard de l'interaction langagière ci-dessus, nous pensions que GAJ avait prévu d'expliquer les deux sens de la lexie « des miasmes » (à savoir « des odeurs nauséabondes » et « des microbes »). Pourtant, elle affirme dans notre questionnaire écrit que le discours explicatif de « miasmes » (comme étant « des microbes ») n'avait pas été prévu en amont de son cours. Cela montre à quel point l'enseignante sait intégrer naturellement un nouveau discours explicatif. Trouver l'équilibre entre une bonne préparation de cours et une interaction langagière naturelle semble être l'objectif à atteindre.

Nous pouvons remarquer en outre que les enseignants ont sélectionné pour leur préparation de cours davantage de lexies aux traits sémantiques concrets que de lexies aux traits majoritairement abstraits ou de lexies ayant au moins un trait sémantique abstrait¹ (sauf pour LAZ et LEC). LAZ obtient des résultats équivalents pour les trois catégories et LEC insiste sur le fait de planifier des lexies ayant une majorité de traits sémantiques abstraits. Cette observation va à l'encontre de notre hypothèse première. **En revanche, les enseignants expliquent en classe autant de lexies comportant des traits sémantiques abstraits que de lexies comportant des traits sémantiques concrets.**

Nous avons remarqué également que les enseignants ne distinguaient pas *a priori*, lors de leurs préparations de cours, les lexies provenant de la compréhension

¹ Cf. Annexe 28 : Lexies planifiées et expliquées en classe & cf. PARTIE 3, Chapitre 2, 2.1.2.

détaillée de celles relevant de la compréhension globale¹. Et dans leurs explications effectives, l'attitude des enseignants est identique. **Ils expliquent autant de lexies provenant de la compréhension détaillée que de la compréhension globale.** Nous aurions pu imaginer que l'enseignante GOU consacrant peu de temps à l'étude des textes (deux heures pour les trois textes) s'intéresserait plus particulièrement au lexique de la compréhension globale, délaissant l'aspect détaillé du texte. Ce n'est pas le cas, elle explique, comme ses collègues autant de lexies dans les deux niveaux. Mais ce que nous pouvons remarquer, c'est que **les éléments de la compréhension globale sont abordés en premier lieu par les enseignants et les éléments de la compréhension détaillée sont expliqués au fil de l'analyse du texte et de l'interaction verbale avec les apprenants.**

2.2.3 De la modalisation dans le discours explicatif de l'enseignant

En outre, lors de la préparation de son cours, l'enseignant sait que telle ou telle lexie est plus ou moins aisée à expliquer. Et bien que préparés en amont de la classe, ses discours explicatifs sont émaillés de marques modalisatrices que nous avons relevées. Nous allons montrer qu'elles témoignent de l'élaboration du sens que chaque individu attribue aux lexies. Elle nous semble témoigner de l'activité cognitive de l'enseignant (Rançon & Spanghero-Gaillard, 2007d).

Dans la classe de langue, l'enseignant peut agir de deux façons différentes pour expliquer du lexique :

- Soit il a préparé un discours explicatif et il le donne aux apprenants le moment opportun (explication auto-reformulée)
- Soit il a préparé un discours explicatif et il sollicite les apprenants pour les amener à construire une explication rejoignant celle qu'il a lui-même précédemment élaborée (explication hétéro-reformulée)².

Dans le premier cas, l'enseignant propose une définition préalablement

¹ Cf. Annexe 2 : Lexies planifiées et compréhension globale/détaillée des textes

² Cf. aussi PARTIE 2, Chapitre 1, 1.1.2.2.

élaborée et qui correspond au degré maximum d'objectivité. C'est ce que Greimas (1976) appelle le **degré zéro de modalisation**. Mais lors de l'interaction, l'enseignant explique en reformulant certains de ses propres syntagmes. Nous sommes en présence d'auto-reformulations (reformulation de ses propres propos) et nous avons remarqué qu'elles sont marquées par des **modalisations axiologiques** (c'est-à-dire qui jouent sur l'affectivité du locuteur). Il s'agit d'utiliser des marqueurs qui aident implicitement à adhérer au discours. A une autre extrémité, l'enseignant interroge les élèves et construit avec eux une définition lexicale. Nous sommes en présence d'hétéro-reformulations (reformule le propos des apprenants) marquées par des **modalisations positives ou négatives**, c'est-à-dire des marques de l'appréciation que l'enseignant porte sur les propositions explicatives des apprenants.

Par ailleurs, nous avons observé que les notions de trait sémantique concret /vs/ abstrait semblent être en relation avec les marques de modalisation du discours explicatif, plus présentes selon que la lexie à expliquer comporte des traits sémantiques plutôt abstraits. Nous pouvons dire aussi que l'enseignant qui explique un mot qui relève du sensible, domaine plus abstrait, a davantage besoin de partir de ses propres connaissances et de reformuler ses propos (et donc d'auto-reformuler). Il s'implique alors dans le discours de manière à faire adhérer son auditoire et use de marqueurs modalisateurs axiologiques.

Contrairement à cela, les discours explicatifs de lexies aux traits sémantiques concrets reposent sur des références perceptuelles (images, sons, description physique) qui peuvent être utilisées en classe lors de l'explication et qui n'imposent pas à l'enseignant de s'impliquer personnellement dans le discours. L'enseignant peut impliquer les apprenants dans le discours explicatif et hétéro-reformuler. Les discours de l'enseignant sont alors émaillés de marqueurs modalisateurs positifs ou négatifs. Ainsi, les discours explicatifs s'échafaudent en interaction en relation avec les propriétés intrinsèques des lexies à expliquer.

Voici un extrait d'auto-reformulation dans le corpus explicatif de LEC dans lequel nous remarquons qu'il y a beaucoup de modalisations axiologiques : « des miasmes », lexie comportant des traits sémantiques plutôt abstraits.

Extrait de LEC lors de l'explication « des miasmes »¹

LEC	et alors un miasme (2.8) là on reprend l'idée de haleines empestaient des égouts (2.4) alors miasme c'est un vocabulaire assez spécifique d'accord (0.2) c'est une émanation hein donc émanation c'est quelque chose qui se dégage (0.3) euh une (émas ; imana ; émanation) pardon assez dangereuse (0.5) et qui se dégage de de (0.3) de matière en décomposition (0.6) hein en train de pourrir quoi (0.2) si vous voulez (.) hein c'est c'est quand même du vocabulaire (.) évidemment comme c'est une émanation euh donc qui part euh qui se dégage de corps en décomposition euh de corps de produits de matière etcetera (0.3) évidemment l'odeur qui se dégage de de <((petits rires)) (0.5)> est très désagréable (0.5) hein (.) d'accord (0.3) tout ça c'est euh (.) il faut imaginer évidemment de revenir au paris du dix-neuvième siècle euh (0.3) bon (0.2) évidemment on avait le même système d'égout qu'on avait aujourd'hui (1)
-----	--

Dans cet extrait de corpus, au niveau qualitatif, nous remarquons que nous sommes en présence de modalisations paraverbales et non-verbales. Elles se déclinent sous différentes formes : la prosodie, l'utilisation de supports iconiques mais aussi tout ce qui relève de la posturo-mimo-gestualité et de la proxémique. Dans notre cas, LEC a utilisé principalement la prosodie². L'enseignante utilise également des modalisations verbales dans son discours explicatif en vue de se positionner face au dire (hésitations, prudence dans les propos), d'avoir un comportement verbal modérateur (nuancer ou insister sur des propos), d'introduire une certaine évaluation (positive ou négative) ou de modaliser pour demander des informations, des explications, de l'attention.

Nous avons remarqué également que l'hétéro-reformulation appelle davantage de modalisations positive et/ou négative que de modalisations axiologiques. L'exemple suivant est assez représentatif des discours observés dans le corpus :

Extrait de GOU lors de l'explication de « une boîte noire »³

GOU	est-c'que l'expression boîte noire vous a gêné dans la deuxième ligne=
PAL	=<((décrit une forme ronde avec ses mains)) une voiture=
GOU	= oui <((petits gestes pour interpeller)) alors comment pouvait-on appeler voiture à l'époque/>
SIL	(0.4)
PET	une voiture à chevaux=

¹ Cf. vidéo de LEC : Lec.L1épervier.égout.hussard.miasmesinfâmes.cam2.mov

² Cf. PARTIE 2, Chapitre 2, 2.1.3.4.

³ Cf. vidéo de GOU : Gou.L2fiacre.l'enhardissait.impérieux.mov

GOU	=<((montre l'apprenant avec se feuille pour approuver ce qui est dit))oui> une voiture à cheval <((geste d'interpellation envers toute la classe)) est-c'que vous connaissez un nom/> (.) synonyme
SIL	(0.2)
RUI	charrette/
SIL	(0.9)
GOU	<((léger hochement de tête et « non » adouci))n:on> c'est plutôt pour la campagne=
RUI	=[(inaud.)]
PAL	=[(inaud.)]
SIL	(1.9)
GOU	<((geste de parenthèse))c'est fermé>=
PAL	=carrosse=
GOU	= <u>hé</u> un carrosse (.) euh le carrosse <((haussement des épaules accompagné d'un geste de la main gauche vers l'avant))c'est plutôt pour les ROIS quand même> pour les rois et les reines
SIL	(1)
HIC	la diligence
SIL	<((pose sa feuille sur le bureau)) (1.4)>
GOU	<((prend un stylo de la main gauche))on pourrait avoir la diligence la calèche>=
HIC	=la calèche
SIL	(0.4)
GOU	on pourrait avoir la calèche la diligence mais en fait <((se tourne pour écrire au tableau))maupassant choisit>=
ELE	=charrette
MAR	<((tape dans ses mains comme pour dire « raté, tant pis ! »))>
SIL	(0.2)
GOU	<((marque au tableau « le fiacre »))euh le fiacre (2.5)> le fiacre (0.8) donc c'est une voiture (0.2) à ch'val (.) <((montre ce qui est écrit au tableau))le fiacre (1.9)>

GOU guide les apprenants à la recherche du sens exact de la lexie et parsème son discours d'évaluations. Ainsi, les hétéro-reformulations contiennent davantage de modalisations positives ou négatives qui ont pour objectif de guider les apprenants vers la bonne compréhension de la lexie.

Enfin, lors de glissements discursifs de l'hétéro-reformulation à l'auto-reformulation¹ observés dans notre corpus, le type de modalisations se modifie au cours du discours explicatif en interaction. Il passe d'une modalisation positive ou négative à une modalisation axiologique :

¹ Cf. PARTIE 2, Chapitre 1, 1.1.2.2.

Extrait de BRE lors de l'explication de « une élégance tapageuse »¹

BRE	<((prend une feuille sur son bureau)) ensuite paragraphe cinq (0.8) quel est> <((regarde sa feuille)) le caractère qui apparait (7.9)> <((s'adresse à la classe, fait un mouvement de pas vers l'avant, vers l'arrière, vers la gauche et vers la droite)) (est-ce que ; est-ce qu'il) a la classe (0.3) comme on dira=
SAR	=[non/]
BRE	[aujourd'hui entre guillemets]=
SAR	=(inaud.)
SIL	(0.8)
BRE	non/ et quel est le terme <((rapporte sa main gauche sur le devant du torse et rapproche les doigts de sa main gauche vers le milieu de la main)) qui le dit> <((regarde sa feuille)) à la (.) dans le (.) paragraphe numéro euh: pardon au numéro euh six (0.7) numéro six> (1.2) <((regarde ses élèves)) c'est une élégance certes mais comment est> <((regarde furtivement sa montre))cette élégance>=
NOL	=tapa[geuse]
ELS	[tapag]euse=
BRE	=tapageuse oui autrement dit (0.6) euh quel est le terme que vous utiliserez aujourd'hui pour euh qualifier euh (0.8) euh ce type d'individu
SIL	(0.8)
SAR	la frime
SIL	(0.3)
BRE	<((léger acquiescement de la tête)) oui c'est ça c'est> la frime [oui tout à fait]
SAR	[il veut se faire] remarquer euh
SIL	(0.2)
BRE	<((fait des mouvements circulaires des bras vers le haut et vers l'avant)) c'est un peu la MONtre la frime c'est-à-dire (0.4) il en rajoute> un peu dans les apparences (0.9) donc euh (0.8) et (.) et (.) <((regarde ses notes)) il met donc euh en œuvre ses atouts qui sont essentiellement (0.6) donc euh physiques (1.9)>

Au moment où BRE auto-reformule, il semble avoir besoin de justifier son propos et intègre à son discours des modalisations axiologiques qui étaient absentes auparavant. Le début du discours explicatif était jalonné de modalisations positives ou négatives et ne laissait transparaître aucune implication personnelle de l'enseignant. En revanche, l'auto-reformulation implique que les locuteurs transforment leur manière de présenter le discours explicatif en interaction.

Au niveau quantitatif², en observant le comportement discursif de tous les

¹ Cf. vidéo de BRE : Bre.L1élégancetapageuse.mov

² Pour des raisons pratiques, nous calculons à part les modalisations comprises dans les glissements discursifs.

enseignants lors des explications orales de quatre lexies (deux aux traits sémantiques plutôt abstraits, deux aux traits sémantiques concrets), nous remarquons que lorsqu'un enseignant explique une lexie sémantiquement abstraite, il a tendance à auto-reformuler ou à effectuer un glissement discursif vers l'auto-reformulation et ses propos contiennent un grand nombre de marqueurs de modalisation axiologique¹.

Plus précisément, en ce qui concerne la lexie comportant une majorité de traits sémantiques abstraits « des miasmes », nous observons que les quatre enseignants qui l'ont expliquée ont utilisé des auto-reformulations contenant beaucoup de marqueurs modalisants axiologiques.

Il en est de même dans l'analyse de la deuxième lexie sémantiquement abstraite « il portait beau » où trois enseignants (MIC, GAJ et GOU) l'ont expliquée à l'aide d'auto-reformulations et ont utilisé un nombre conséquent de modalisations axiologiques. Le quatrième enseignant (LEC) l'a expliquée en opérant un glissement de l'hétéro-reformulation vers l'auto-reformulation et le temps passé à auto-reformuler est supérieur à celui consacré à hétéro-reformuler. Nous observons aussi dans ce cas un grand nombre de modalisations axiologiques.

Pour les lexies dont les traits sémantiques sont concrets, le phénomène inverse est moins marqué. Deux enseignants (PLA et GOU) ont expliqué la lexie « hussard » à l'aide d'hétéro-reformulations qui sont marquées par de nombreuses modalisations positives et/ou négatives. Seule l'enseignante LEC a opéré un glissement discursif de l'hétéro-reformulation vers l'auto-reformulation qui contient de nombreuses marques axiologiques (sachant que LEC a passé plus de temps à auto-reformuler qu'à hétéro-reformuler).

Enfin, les résultats obtenus pour la lexie sémantiquement concrète « une gargote à prix fixe » confirment tout ce qui a été dit précédemment. **Lorsque l'enseignant auto-reformule, il intègre à son discours de nombreuses marques axiologiques alors qu'en hétéro-reformulant, les modalisants sont soit positifs, soit négatifs.** Et lorsqu'un glissement discursif s'observe, il est fortement assimilé au fonctionnement d'une auto-reformulation dans le sens où le temps consacré à auto-

¹ Cf. Annexe 30 : Discours explicatifs des lexies abstraites/ concrètes et modalisation

reformuler est plus important que celui consacré à hétéro-reformuler ; la modalisation axiologique prend numériquement le dessus.

Nous pouvons en conclure, au regard de la classification sémantique abstrait/concret, que le discours explicatif de l'enseignant se modélise assez bien. **Les explications des lexies dont les traits sémantiques sont abstraits sont très souvent assurées par les enseignants alors que les lexies aux traits sémantiques concrets sont plutôt laissées à expliquer par la classe.**

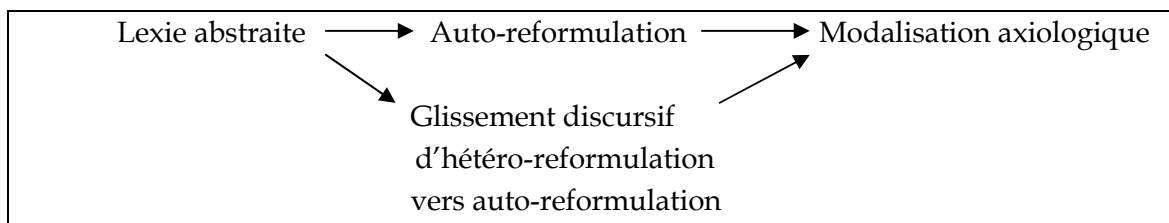


Figure 16: Fonctionnement discursif lors d'explications de lexies comportant des traits sémantiques abstraits

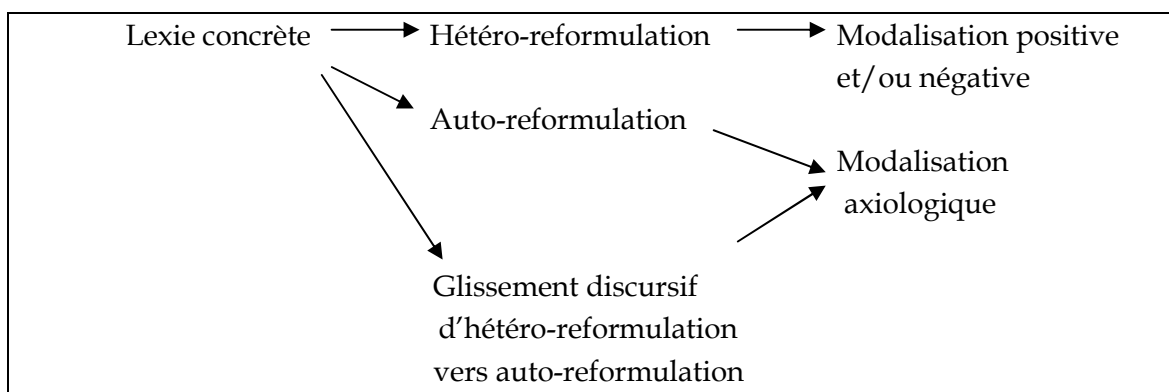


Figure 17: Fonctionnement discursif lors d'explications de lexies comportant des traits sémantiques concrets

Il faut quand même dire qu'au niveau interindividuel certains enseignants modalisent plus que d'autres. Ce sont les cas de LEC (enseignante de FLES) et GAJ (enseignante de FLM). Cependant, malgré les différences quantitatives des marques de modalisations, le constat est le même. Tous les enseignants ont tendance à auto-reformuler en utilisant beaucoup de marqueurs modalisants axiologiques lorsqu'ils expliquent une lexie dite sémantiquement abstraite et à modaliser positivement et/ou

négativement dans une hétéro-reformulation lorsqu'ils expliquent une lexie dite sémantiquement concrète.

Mais, ces résultats nous amènent à penser que le discours explicatif d'une lexie en interaction dépend du degré de connaissance de l'enseignant, degré issu de connaissances ou d'un vécu. Un enseignant qui aura une grande connaissance en peinture pourra rendre concret des concepts abstraits parce qu'il saura à quoi la lexie fait référence. Il usera de moins de modalisations pour la faire comprendre à son auditoire¹. En ce sens, **les marques de modalisation seraient plutôt des indices du degré de réalité que recouvrent les lexies pour l'enseignant.**

Alors que traditionnellement les notions de concret/abstrait relèvent de mesures générales (cf. la psycho-physique), il semblerait plus à propos de les aborder individuellement et de les relativiser. Il nous apparaît intéressant de partir de la catégorisation implicite des enseignants analysable par le biais des marques de modalisation (Dubois, 1991) et de parler à ce moment-là de plutôt concret/plutôt abstrait, +/- concret selon les individus. A partir de ces catégories, nous pourrions trouver les corrélations qui existent pour l'analyse de la lexie. Il ne faut pas oublier cependant que les marques de modalisation sont des indices parmi d'autres de la catégorisation des lexies.

Ainsi, dans une formation de futurs enseignants de langue², nous pouvons intégrer ces remarques en vue de sensibiliser l'enseignant à la manière dont il s'exprime et dont il use du discours explicatif en classe. L'enseignant, qui fait une discrimination personnelle de ce qui est à expliquer ou non, doit s'interroger sur le degré d'abstraction et de concrétude de la lexie. Il comprendra que la préparation en amont de son discours explicatif témoigne de la réalité que recouvrent les lexies selon son prisme personnel.

¹ Cf. PARTIE 1, Chapitre 2, 2.1.3.3.

² Cf. PARTIE 3, Chapitre 2, 2.3.1.

Conclusion intermédiaire

Dans cette partie, nous avons pu mettre en avant les différents aspects qui composent les interactions entre enseignant et apprenants lors des phases/ moments d'explications. Nous avons évoqué les différents rôles de l'enseignant sous le terme d'**enseignant stratégique** et avons défini que l'apprenant avait lui aussi certains comportements langagiers à adopter pour améliorer son apprentissage de nouvelles connaissances. A partir de ces constats, l'enseignement-apprentissage rend compte d'une communication inégale qui se traduit notamment par un **monologue discursif** de l'enseignant.

Pourtant, au premier abord, lorsque l'on examine les **explications monologuées** et les **explications dialoguées**, l'interaction semble partagée entre les acteurs pédagogiques. Mais si l'on observe les interactions langagières sous un autre angle, un monologue discursif enseignant semble prédominer. Les notions d'**hétéro-reformulation**, d'**auto-reformulation** et de **glissement discursif de l'hétéro-reformulation vers l'auto-reformulation** amènent à reconsidérer les positions des locuteurs dans l'interaction. Les glissements discursifs opérés par les enseignants traduisent la volonté des enseignants de contrôler le discours d'explication et de le clôturer.

En outre, ce sont les enseignants qui initialisent principalement la demande d'explication. Les **explications auto-déclenchées** priment dans le discours interactionnel. Et nous avons remarqué qu'il n'existait pas de concordance entre la non-planification d'une lexic par l'enseignant et les **explications hétéro-déclenchées** (c'est-à-dire des demandes d'explication par les apprenants). En cela, le fonctionnement discursif montre combien l'enseignant intervient dans l'interaction explicative. Pourtant, il nous semble que le contexte interactionnel offre la possibilité de **coopérer** dans le discours explicatif en interaction. Il se trouve au cœur de la situation éducative et peut laisser l'apprenant participer à sa **co-construction**. Ainsi s'engage une négociation qui peut amener à faire intervenir des stratégies **coopératives, combatives ou abusives**.

Mais cette co-construction ne se fait pas forcément sans aléa. Elle peut contribuer à la mise en place d'**implicites sémantiques** et d'**implicites pragmatiques** qui peuvent potentiellement ralentir l'apprentissage. Nous avons observé que les enseignantes de FLES verbalisaient les lexies jugées difficiles à comprendre dans le sens où elles savent que leurs apprenants n'ont pas forcément entre eux les mêmes connaissances encyclopédiques. En cela, elles s'assurent en permanence que leurs propos sont compris. Les enseignants de FLM ne semblent pas aussi attentifs à leurs comportements discursifs. Les malentendus et les imprévus qui peuvent survenir en classe amènent aussi à considérer le discours de l'enseignant comme étant un élément essentiel à la compréhension.

En effet, l'enseignant engage une **démarche explicative** lorsqu'il veut faire comprendre du lexique à ses apprenants. Il peut suivre un **cheminement hypothético-déductif** qui aidera l'apprenant à induire ou déduire la signification des lexies difficiles jalonnant les textes littéraires. Dans sa démarche, l'enseignant suit alors une **progression thématique** qui tente de rendre cohérent et cohésif son discours. Cette progression trace ainsi un parcours balisé et explicite pour les apprenants. Nous sommes partie de cette idée pour découper les séquences vidéo afin de rendre compte du contexte du discours explicatif de l'enseignant.

A partir de ces séquences audio-vidéo transcrites à l'aide de conventions spécifiques, nous avons observé des **discours explicatifs verbaux** et des **discours explicatifs non-verbaux** et **paraverbaux**. Ces **discours reformutatifs** montrent que les explications verbales de notre corpus sont très fréquemment des **explications définitoires** dans lesquelles les enseignants sont soit **normalistes**, soit **anormalistes** ou encore **plurinormalistes**. La norme apporte en somme une cohérence au discours explicatif de l'enseignant.

Ensuite, nous nous sommes interrogée sur la potentielle efficacité d'**associer les différents procédés explicatifs** entre eux (verbaux, paraverbaux et non-verbaux) utilisés par les enseignants en classe. D'une part, ils donnent des indications sur les pratiques explicatives des enseignants (habitudes explicatives), d'autre part, ils permettent de nous interroger sur un éventuel lien entre la **multimodalité** et le **degré de mémorisation**. Nous avons remarqué que des différences interindividuelles parmi

les enseignants existaient dans l'utilisation des éléments paraverbaux et non-verbaux pour expliquer. Les enseignants de FLM utilisent un grand nombre de gestes d'animation, ce qui n'est pas le cas des enseignantes de FLES, qui monopolisent davantage leur corps et leur voix à des fins explicatives. Les éléments paralinguistiques et extralinguistiques qu'elles utilisent semblent fortement contrôlés, de manière à ne pas créer de contre-sens. En observant plus précisément leur comportement explicatif, nous avons remarqué qu'il est quasi-impossible d'affirmer un lien étroit entre l'association de techniques explicatives et le degré de mémorisation des lexies par des apprenants adultes. A ce propos, nous nous sommes rendue compte que le **contexte textuel** et le **contexte discursif** pouvaient avoir un impact sur le décodage des informations par les apprenants. Par conséquent, l'utilisation de plusieurs supports implique une nécessaire réflexion sur la façon dont l'apprenant va être en mesure ou non de décoder les informations.

Ceci nous a amenée à travailler plus précisément sur des éléments spécifiques observés dans les discours explicatifs en interaction. Nous nous sommes questionnée premièrement sur **le type de lexique à expliquer et son influence probable dans le discours explicatif de l'enseignant** en classe. Nous pensions que le discours effectif de l'enseignant contiendrait des traits sémantiques provenant du type de lexie à expliquer. En cela, nous supposions que les lexies aux traits sémantiques concrets contiendraient davantage de sèmes inhérents de par leur facilité à être illustrée. Et les lexies aux traits sémantiques plutôt abstraits appelleraient des sèmes afférents et afférents contextuels de par leur difficulté à être imagée. Pourtant, l'analyse révèle que les discours enseignants n'intègrent pas ces caractéristiques sémantiques des lexies, qu'elles soient sémantiquement concrètes ou plutôt abstraites.

Deuxièmement, nous émettions l'hypothèse d'une **influence de la planification ou non-planification de l'explication de la lexie en amont du cours sur le discours effectif en interaction**. Nous présumions que les enseignants planifieraient davantage de discours explicatif pour des lexies aux traits sémantiques abstraits que pour des lexies sémantiquement concrètes. Nous pensions que l'absence de double-encodage rendrait leur signification potentiellement plus difficile à comprendre pour les apprenants. De fait, les enseignants auraient anticipé les problèmes de compréhension en préparant des discours explicatifs pour ce type de lexies. Les

résultats ne confirment pas nos hypothèses. Ils montrent que les enseignants adoptent l'attitude inverse en préparant davantage de discours explicatifs pour des lexies aux traits sémantiques concrets. Mais les interactions langagières démontrent le besoin évident de discours explicatif pour des lexies sémantiquement abstraites. Les enseignants ont la nécessité d'expliquer des lexies sémantiquement plutôt abstraites en classe. Les chiffres montrent par ailleurs que les enseignants expliquent autant de lexies provenant de la compréhension globale que de la compréhension détaillée. En cela, même si l'étude des textes est rapide, les enseignants s'attardent quand même sur la compréhension des items lexicaux relevant de la compréhension détaillée.

Dans une troisième analyse, nous avons relevé **la présence des marques modalisatrices dans l'explication enseignante** comme étant un indice du degré de réalité que recouvrent les lexies pour les enseignants. Lorsque la lexie à expliquer est sémantiquement abstraite, l'enseignant utilise le plus souvent une auto-reformulation ou un glissement discursif de l'hétéro-reformulation vers l'auto-reformulation et son discours est empreint de modalisation axiologique. En revanche, lorsque la lexie à expliquer contient des traits sémantiques concrets, l'enseignant hétéro-reformule, son discours est marqué par des modalisations positives ou négatives. L'enseignant peut aussi prendre à sa charge le discours et auto-reformuler ou opérer un glissement discursif. Dans les deux cas, son discours contiendra des marques modalisatrices axiologiques.

Toutes ces observations nous ont permis d'obtenir une vision assez complète de la réalisation effective du discours explicatif de l'enseignant en interaction. Mais en quoi ce type de discours participe-t-il aux processus de compréhension lexical de l'apprenant ? La troisième partie s'attachera à répondre à cette question.

3^{ème} PARTIE :

EN QUOI LES DISCOURS EXPLICATIFS DE L'ENSEIGNANT PARTICIPENT AU PROCESSUS DE COMPREHENSION DE L'APPRENANT

3^{ème} Partie : EN QUOI LES DISCOURS EXPLICATIFS DE L'ENSEIGNANT PARTICIPENT AU PROCESSUS DE COMPREHENSION DE L'APPRENANT

« Nous expliquons les choses, mais nous comprenons les hommes » affirmait le philosophe Wilhelm Dilthey...

L'enseignant de langue anticipe de manière plus ou moins méthodique le discours explicatif qu'il va proposer en classe et imagine les réactions des apprenants. Il prévoit ainsi des évaluations en relation avec les séquences d'enseignement reposant sur un apprentissage visé. Dans une perspective de didactique cognitive des langues (Billières & Spanghero-Gaillard, 2005) et plus précisément dans une didactique cognitive du français, nous nous sommes intéressée à la constitution d'une méthodologie de recherche qui permette d'appréhender les faits interactionnels et cognitifs des acteurs pédagogiques lors d'un face à face enseignant/apprenants. Il nous semble effectivement important d'embrasser l'ensemble des processus aboutissant à un cours de langue pour l'analyser de manière rigoureuse.

L'observation empirique d'un cours de langue maternelle ou étrangère (ici le français) fait apparaître que les représentations des enseignants sur les connaissances antérieures des apprenants ont des incidences directes sur le choix des mots à expliquer et sur leur façon de les expliquer. Les lexies et propositions lexicales jugées difficiles par l'enseignant retiennent *a priori* son attention et il prévoit un discours explicatif pour en aider la compréhension. Ce processus a tendance à laisser de côté les lexies dont la compréhension est évaluée « facile ». De même, la nature des lexies guide les enseignants dans la manière de les intégrer au discours interactionnel en utilisant ou non la multimodalité, par exemple.

Mais cette réflexion n'a de sens que si l'on mesure le degré de compréhension et de mémorisation des apprenants. On suppose que si un apprenant réutilise dans le

discours interactionnel oral l'explanans d'une lexie fourni par l'enseignant, c'est qu'il a compris le sens de cette lexie. Et pour savoir si cette lexie a été intégrée dans la mémoire à long terme, les apprenants devraient être capables d'en retransmettre le sens une semaine plus tard. Mais **comment fonctionne exactement la gestion cognitive de la compréhension de l'explication chez l'apprenant ?**

Nous observerons le fonctionnement cognitif de l'apprenant lors de la restitution de connaissances. Il nous semble nécessaire de définir précisément la manière dont les apprenants organisent leurs connaissances en mémoire. Nous regarderons si les apprenants conservent en mémoire des éléments discursifs énoncés par leurs enseignants une semaine auparavant afin de juger de l'importance à accorder au discours enseignant en classe de langue. Ensuite, nous pointerons plus précisément un élément : le texte étudié par les apprenants. Nous pensons qu'à travers la structure du texte littéraire présenté en classe, les apprenants sont plus ou moins capables de recréer du sens contextuel. Ainsi, le sens élaboré par les apprenants ne provient pas exclusivement des discours explicatifs des enseignants mais aussi de la compréhension du contexte textuel.

Toutes ces réflexions nous amèneront enfin à discuter de ce que l'on pourrait proposer **en formation des formateurs**. Nous montrerons l'intérêt de connaître ce procédé discursif qu'est l'explication lexicale et la manière dont elle fonctionne cognitivement en interaction. Nous verrons à quel point le discours explicatif est le résultat de la mise en œuvre de plusieurs cognitions. En somme, notre étude montrera le fonctionnement global du processus d'enseignement-apprentissage en classe de langue, de sa préparation à son élaboration en cours jusqu'à son impact sur l'acquisition de connaissances. Dès lors, nous proposerons aux futurs enseignants de **savoir identifier le discours explicatif en classe de langue, de planifier son élaboration avant le cours et de l'adapter en interaction** afin d'être le plus efficace possible.

Chapitre 1. Gestion cognitive de la compréhension du discours explicatif par l'apprenant

« De la même façon qu'on ne peut s'empêcher d'entendre, on ne peut s'empêcher de comprendre. C'est là une allégorie du péché originel, ou du moins de la condition humaine : nous sommes condamnés au sens »

François Rastier

« Aujourd'hui, comprendre, c'est être capable de refaire ; un concept est compris lorsqu'on est capable de le reproduire, au moins virtuellement, et donc de le prévoir, comprendre c'est pouvoir »

Jean Ullmo, philosophe contemporain

L'enseignant est stratégique, au sens de Tardif (1997) car il a des représentations plus ou moins précises de ce qu'il peut proposer en classe et de ce qu'il peut prétendre attendre de ses apprenants en retour. Ce degré de connaissance du terrain dépend des différentes évaluations que l'enseignant a pu mettre en place tout au long de l'année. Celles-ci ont pour effet de délimiter les connaissances acquises ou en cours d'acquisition de chaque apprenant. Ces évaluations collectives font aussi faire émerger les difficultés, les malentendus, c'est-à-dire globalement, ce qui n'a pas été en totalité ou partiellement compris par chacun. L'enseignant élaborera alors au moment opportun un nouveau parcours didactique de remédiation (Bruner, 1983).

Le rôle des évaluations est alors primordial si l'enseignant veut aider l'apprenant à progresser dans les séquences d'apprentissage et adapter son enseignement afin de l'amener à suivre le programme préétabli. Cependant, lors de séquences fondées sur la compréhension, l'institution scolaire ne prévoit pas toujours d'effectuer une évaluation immédiatement après le moment où les nouvelles connaissances ont été abordées et expliquées par l'enseignant.

Nous avons mis en place un dispositif qui nous permet cette évaluation tout en respectant le déroulement d'une séquence de cours fondée sur la compréhension en langue maternelle, étrangère ou seconde. Et même si l'évaluation des compétences lexicales et métalexicales est un exercice périlleux (Calaque & David, 2004 : 47), nous ne nous contenterons pas de proposer une analyse quantitative des résultats obtenus, avec d'un côté les pratiques enseignantes et de l'autre le degré de compréhension des apprenants. Ces résultats seront accompagnés d'analyses qualitatives qui définiront les paramètres qui influencent la situation d'explication. Notre objectif sera donc de conjuguer paradigme « *processus-produit* » et paradigme « *écologique* » (Altet, 2003 : 36). Nous tenterons de montrer, comme l'ont fait Genelot et Tupin (2003 : 126), que des contextes pédagogiques peuvent être favorables aux acquisitions, en l'occurrence favorables aux acquisitions lexicales. La prudence sera tout de même de mise, car comme l'a montré Felouzis (1997, in Tupin, 2003 : 127), « *le même comportement [discursif d'un enseignant] peut avoir des effets inverses selon le contexte interactif dans lequel il se déroule* ».

Alors, dans ce cadre expérimental, comment l'apprenant comprend-il les informations lexicales fournies en temps réel par l'enseignant lors d'une explication ? Et comment les retient-il en mémoire ? Cette problématique appelle de nouvelles questions auxquelles nous répondrons successivement :

- Comment l'apprenant organise-t-il ses connaissances pour intégrer les informations nouvelles présentées par l'enseignant ?
- Par quel(s) moyen(s) les caractérise-t-il et les catégorise-t-il en mémoire ?
- De quel ordre est l'influence des connaissances antérieures sur ses acquisitions nouvelles ?
- De quel ordre est l'influence du contexte textuel sur ses acquisitions nouvelles ?

En cela, nous souhaitons travailler sur des questions adjacentes qui interrogent la fréquence, l'organisation, le contexte rencontré et expérimenté par les apprenants au sein des cours observés. Nous allons également définir les différents paramètres qui influencent le degré de compréhension et de mémorisation des apprenants. Ce chapitre se propose ainsi de comprendre comment s'opère le traitement cognitif de la réception d'une explication lexicale orale en contexte interactionnel à sa restitution à l'écrit une semaine plus tard.

1.1 De l'apprentissage à l'acquisition de connaissances

Nous sommes d'accord avec Defays & Deltour (2003 : 15) pour affirmer que l'acquisition est la finalité de tout apprentissage¹. Et la notion d'apprentissage se résumera pour nous à « (...) *la démarche volontaire, consciente et observable dans laquelle un apprenant s'engage, et qui a pour but l'appropriation. L'apprentissage peut être défini comme un ensemble de décisions relatives aux actions à entreprendre dans le but d'acquérir des savoirs ou des savoir-faire (...)* » (Cuq & Gruca, 2005 : 22).

D'un point de vue psychologique, Baddeley détermine les conditions essentielles à l'apprentissage de la façon suivante : « *Si vous avez quelque chose à apprendre, vous devez évidemment, avant tout y prêter attention ; deuxièmement, une certaine expérience vous sera nécessaire ; troisièmement, la matière devra être organisée, et cela inclut la nécessité de relier l'information nouvelle à ce que vous connaissez déjà. Enfin, il faudra qu'une certaine forme de consolidation intervienne, bien que, contrairement aux trois aspects précédents de l'apprentissage, celui-ci n'ait vraisemblablement pas été contrôlé par le sujet* » (1997 : 161).

Il met ici en évidence l'importance de l'attention des apprenants mais aussi la nécessité d'organiser la matière à apprendre : la contextualiser, lui donner un sens, la situer dans ce qui est déjà connu car l'apprentissage ne se fait jamais à partir de rien. Il appelle toujours des connaissances antérieurement acquises, des expériences vécues, des ressentis. Le discours explicatif ne se conçoit dès lors qu'en contexte pour que l'apprentissage en soit favorisé. Nous voyons qu'il est essentiel de remettre l'enseignement au service de l'apprentissage de manière à rendre efficace l'acquisition de connaissances.

L'explication, dans cet environnement unique, est alors un signe fourni par l'agent explicateur, perçu et considéré en tant que tel dont le but ultime est d'être compris (Raccah, 2005). Rien de ce qui a pu être mis en place par l'enseignant pour

¹ Cf. PARTIE 1, Chapitre 2, Introduction.

expliquer n'a de sens s'il n'y a pas compréhension, mémorisation et réutilisation potentielle du lexique dans d'autres situations communicationnelles par l'apprenant (Bogaards, 1994). Le problème est alors de trouver un point d'ancrage permettant d'« intégrer les apports extérieurs au lexique interne des élèves, sachant que l'intégration d'éléments nouveaux ne se limite pas à la simple addition, mais qu'elle est susceptible de modifier l'organisation d'ensemble du système » (Calaque, 2000 : 21, in Lepoivre-Duc, 2004 : 145).

Une première question importante est de déterminer si l'explication orale du lexique améliore la compréhension globale et détaillée d'un texte écrit. « Il est avéré qu'un enseignement du lexique est possible et efficace, au moins, pour ce qui concerne l'apprentissage des mots dont la signification est disponible [en mémoire] » (Fayol & Gaonac'h, 2003 : 18). Ainsi, on comprend à partir de ce que l'on sait déjà. Certaines méthodes proposées aux apprenants étrangers partent également du constat que les difficultés d'acquisition du lexique relèvent de la mémorisation des associations entre mots et concepts. De là sont proposés des exercices d'utilisation de mots-clés et le développement de phrases incluant des mots nouveaux (Atkinson & Raugh, 1975, in Ellis, 1997 : 136-137). Les apprenants sont invités à se représenter une image ou élaborer une phrase reliant le mot nouveau à un ou plusieurs mots familiers. Les exercices de ces méthodes reposent sur des procédés mnémotechniques qui sont particulièrement bien adaptés à l'acquisition de mots nouveaux. En revanche, ils ne prétendent pas développer chez les individus la capacité à inférer la signification des mots à partir du contexte (Gaonac'h & Fayol, 2003). Mais cette hypothèse a l'avantage de concevoir l'apprentissage lexical comme un processus actif et productif en vue d'une acquisition à long terme.

Dans notre protocole expérimental, nous demandons aux apprenants d'expliquer par écrit des lexies ou des propositions lexicales difficiles à comprendre au premier abord, vues en classe une semaine auparavant lors de l'étude des textes de *Bel-Ami*. Certaines lexies, expliquées par les enseignants, ont été retenues par les apprenants, d'autres comprises et d'autres encore, retenues et comprises. En effet, retenir une explication lexicale ne garantit pas sa compréhension en mémoire et sa compréhension sur le moment ne garantit pas sa rétention dans la mémoire à long terme. Pour pallier ces difficultés, nous avons demandé aux apprenants d'expliquer

eux-mêmes les lexies rencontrées dans les textes (Bosch, 2004). Et pour savoir expliquer une semaine après l'étude du texte, il faut non seulement avoir retenu l'explication de l'enseignant mais aussi l'avoir comprise (Mayes, 2000). Car pour savoir expliquer, il faut avoir soi-même compris la signification de la lexie (Maubant & al., 2003), l'avoir intégrée à partir de ses propres connaissances et être capable de l'expliquer à un interlocuteur. Maubant et collaborateurs ajoutent que pour retenir, il faut avoir répété. Les interactions langagières relevées dans le corpus vont nous permettre d'identifier les apprenants qui ont employé à l'oral en classe les explanans (et les ont potentiellement retenus). Les tests de connaissances définiront les apprenants qui ont retenu et compris les lexies expliquées par l'enseignant en classe.

1.1.1. Les différentes théories sur l'acquisition de connaissances

En modélisant le fonctionnement de la cognition, Anderson (1983) a introduit la distinction entre les **connaissances déclaratives** et les **connaissances procédurales**. Les premières se réfèrent aux savoirs explicites ou métacognitifs (*knowing that/what*) et peuvent être verbalisées. Les secondes se réfèrent aux savoirs implicites ou cognitifs (*knowing how*) (Gaonac'h & Larigauderie, 2000 : 117-122 ; Mutta, 2007 : 19) et désignent les processus qui relient les actions aux buts que s'assigne l'individu. Nous retiendrons l'acception de Tardif (1997) dont la description est complète et précise car elle intègre une troisième catégorie : les **connaissances conditionnelles**.

Les connaissances déclaratives correspondent essentiellement aux connaissances théoriques, qui, à un certain moment, ont été considérées comme des savoirs. Gagné (1985, in Tardif, 1997 : 48) parle de faits, de règles, de lois, de principes. Par exemple, un apprenant peut connaître la définition de la lexie « des miasmes » fournie antérieurement par un enseignant et s'en servir telle quelle dans un exercice de restitution des connaissances.

Les connaissances procédurales, quant à elles, concernent les plans d'action, c'est-à-dire que « *les comportements des individus, y compris langagiers, seraient contrôlés*

par des processus cognitifs développant des plans que l'organisme tenterait ensuite d'exécuter » (Miller, Galanter & Pribram, 1960, in Spanghero-Gaillard, 2008b : 11). La spécificité de chaque apprenant réside alors dans la mise en relation de ses propres actions avec les objets du monde.

La troisième catégorie de connaissances souvent délaissée par les enseignants concerne les **connaissances conditionnelles**. Glover, Ronning & Bruning (1990, in Tardif, 1997 : 52) les nomment aussi « stratégiques ». Elles se réfèrent aux conditions de l'action et traitent du « quand » et du « pourquoi ». Ainsi, l'enseignant et l'apprenant se questionnent pour savoir à quel moment et dans quel contexte, vaut-il mieux utiliser tel comportement langagier, tel mot, pourquoi et dans quel but. Tardif (1997 : 53) pense que ce sont elles qui créent l'expertise chez l'apprenant ou l'enseignant. Dès lors, lors de l'étude de l'incipit d'un texte littéraire par exemple, l'enseignant va attirer l'attention des apprenants sur des éléments pertinents à analyser. Les premières phrases d'un roman contiennent généralement des indications sur l'identité du personnage principal, l'époque, le lieu, etc. L'enseignant s'assigne ainsi d'amener les apprenants à se créer des conditions qui les préparent à la compréhension des paragraphes suivants et du roman tout entier. Ce travail a pour objectif à long terme d'amener les apprenants à devenir des lecteurs autonomes en repérant la mise en situation présentée par l'auteur.

Dès lors, les connaissances qu'un individu possède déjà sont le principal déterminant que cet individu **peut** apprendre (Gaonac'h, 1991). Et qu'il s'agisse d'une **situation d'apprentissage implicite** (expérience quotidienne) ou d'une **situation d'apprentissage explicite** (exercice scolaire), les connaissances encyclopédiques de chaque individu permettent d'émettre des hypothèses et de traiter l'information nouvelle. En outre, l'enseignant peut les convoquer pour créer des conditions favorisant l'acquisition de mots nouveaux par exemple.

Si l'on regarde l'apprentissage en langue maternelle, il est d'une part implicite (apprentissage au travers de ses interactions avec l'environnement depuis le début de la vie) puis en partie explicite grâce à la scolarisation. L'apprenant met en relation l'objet nouveau et la lexie correspondante. Cette mise en relation permet à l'apprenant de langue maternelle d'aller plus vite dans ses apprentissages (Gaonac'h, 2006). C'est

ce que fait aussi l'apprenant de langue étrangère et seconde en développant une interlangue (Vogel, 1995, in Spanghero-Gaillard, 2008b). Il semble alors exister une interface entre les apprentissages implicites et explicites chez les adultes en L2. Cela amène aussi à penser qu'un contact répété entre la langue à apprendre et des pratiques pédagogiques mettant l'apprenant face à des situations proches de la réalité de sa langue et de sa culture, améliorent l'acquisition de connaissances. Tous ces éléments plaident en faveur d'un **apprentissage intensif** de la langue d'une part, mais aussi dans la mise en œuvre d'exercices pédagogiques intégrant la multidimensionnalité de l'apprenant (ses connaissances antérieures, sa langue maternelle, sa culture, ses motivations, etc.). Par ailleurs, Spanghero-Gaillard (2008b) a observé les effets bénéfiques de l'explicitation des règles dans l'apprentissage de la langue étrangère ou seconde, lors d'exercices de conceptualisation. Cet élément empirique permet de considérer que la mise en place d'exercices explicitant les règles mais aussi que les raisonnements explicites des apprenants, peuvent les amener à développer leurs connaissances linguistiques.

En somme, en revenant sur cette idée de contact répété avec la langue, nous pouvons nous demander si la fréquence d'exposition des mots de la langue favorise l'acquisition de ces connaissances linguistiques. D'après Ellis (1997), qui se situe dans la continuité des travaux d'Anderson, la pratique (*the power law of practice* (Anderson, 1982)) et la fréquence d'exposition améliorent l'acquisition de connaissances lexicales. Notre étude apporte quelques éléments en faveur de cette thèse.

1.1.2 Fréquence et temps d'exposition aux explications lexicales

L'enseignant peut se demander si les connaissances déclaratives proposées en cours sont aisément transformables en connaissances procédurales par l'apprenant aidé en cela, en partie, des connaissances conditionnelles. Le discours explicatif de l'enseignant en classe de langue crée-t-il alors une manipulation lexicale au point que l'apprenant intègre l'information qui serait en voie de procéduralisation ? Nous pensons que ces connaissances peuvent être activées par l'intermédiaire de techniques

telles que la fréquence et le temps d'exposition. Aussi, nous pensons que les lexies rencontrées souvent et/ou expliquées longtemps aideraient les apprenants à mieux les appréhender sémantiquement et à mieux les intégrer en mémoire. Et en analysant les interactions langagières en classe de langue, nous pouvons mesurer la fréquence des lexies rencontrées et expliquées, et le temps d'exposition à ces explications lexicales.

Pour ce faire, nous avons additionné les différentes explications orales d'un enseignant pour une même lexie, avons ajouté la durée de ces explications, les avons comparées au temps d'exposition des autres lexies (expliquées une seule fois) et au degré de compréhension des apprenants (évalué à partir des tests de connaissances). Pour comprendre le tableau en annexe¹, il faut mesurer le temps moyen d'une explication lexicale pour chaque enseignant et regarder si une lexie ayant nécessité un temps supérieur d'explication permet d'obtenir un degré de compréhension supérieur par les apprenants. En cela, nous supposons que plus les enseignants expliquent longtemps une lexie, plus les apprenants ont de chance de la retenir et de la comprendre.

Lorsque le temps moyen d'explication par enseignant est comparé au temps consacré aux différentes lexies expliquées, voici ce que l'on peut en dire : les résultats ne sont pas véritablement probants. **Une explication longue de la part d'un enseignant n'implique pas nécessairement une acquisition plus importante de la part des apprenants.** En effet, une explication brève peut avoir été mieux retenue et comprise qu'une explication longue. La quantité ne garantit pas la mémorisation. **Par contre, les lexies expliquées à plusieurs reprises dans le cours donnent quelques indications.** Elles sembleraient aider à la compréhension et la mémorisation lorsque l'on regarde les résultats en FLM (sauf pour BRE et LEC)². BRE obtient des résultats inférieurs et LEC des résultats peu significatifs. Les autres enseignants obtiennent des résultats intéressants lorsque les lexies sont expliquées plusieurs fois par rapport à des lexies expliquées une seule fois.

Cela signifie qu'un autre facteur ou d'autres facteurs sont impliqués dans le processus d'acquisition lexical. En prenant l'idée d'Anderson (1985) selon laquelle les

¹ Cf. Annexe 31 : Fréquence, temps d'exposition et degré de compréhension des apprenants

² Cf. PARTIE 1, Chapitre 2, 2.4.2.2.

informations nouvelles feraient sens aux apprenants si elles étaient vécues ou expérimentées, nous avons voulu analyser les différents emplois/utilisations orales des explanans par les apprenants en classe. Si les résultats quantitatifs ne nous donnent que peu d'indications, regardons au niveau qualitatif, ce qui se produit dans les interventions orales des apprenants en classe.

1.1.3 Contexte interactionnel et mémorisation du lexique

Dans le continuum explicatif des textes par l'enseignant, les apprenants tentent d'élucider au fur et à mesure les lexies difficiles rencontrées notamment à travers les interactions langagières enseignant-apprenants. Dans nos observations, certains apprenants ont employé ou répété oralement en classe les explanans des lexies qui nous intéressent. Nous supposons que ces apprenants sont susceptibles de mieux retenir les explanans en mémoire que ceux qui n'ont pas employé ou répété l'explanans. En étudiant précisément les tests de connaissances remplis par chaque apprenant, nous pouvons mieux appréhender les effets de la répétition/de l'emploi oral du lexique sur la rétention en mémoire.

En somme, si un explanans est expliqué à l'écrit par un apprenant après l'avoir l'utilisé oralement en classe, nous pouvons dire que ce type de contexte interactionnel rencontré par l'apprenant favorise la mémorisation du lexique nouveau. Les six exemples suivants montrent que les apprenants ont, non seulement employé oralement l'explanans (utilisé ou non par l'enseignant à l'oral dans la classe) dans l'interaction langagière, mais ils l'ont retenu en mémoire (ils ont rapporté l'information une semaine plus tard) et l'ont compris (car ils ont pu expliquer l'explanandum par écrit). Ils ont transformé les connaissances déclaratives en connaissances procédurales à l'aide de leurs connaissances conditionnelles.

1. Explication de « une élégance tapageuse » dans la classe de BRE :

BRE	=tapageuse oui autrement dit (0.6) euh quel est le terme que vous utiliserez aujourd'hui pour euh qualifier euh (0.8) euh ce type d'individu
SIL	(0.8)
SAR	la frime
SIL	(0.3)

3^{ème} Partie : En quoi les discours explicatifs de l'enseignant participent au processus de compréhension de l'apprenant

BRE	<((léger acquiescement de la tête)) oui c'est ça c'est> la frime [oui tout à fait]
SAR	[il veut se faire] remarquer euh
SIL	(0.2)
BRE	<((fait des mouvements circulaires des bras vers le haut et vers l'avant)) c'est un peu la MONTre la frime c'est-à-dire (0.4) il en rajoute> un peu dans les apparences (0.9) donc euh (0.8) et (.) et (.) <((regarde ses notes)) il met donc euh en œuvre ses atouts qui sont essentiellement (0.6) donc euh physiques (1.9)>

Réponse au test de connaissances :

Expliquez : une élégance tapageuse

SAR « cela signifie quelqu'un qui cherche à attirer l'attention »

2. Explication de « une femme du monde dans la classe de GAJ :

GAJ	=une femme du monde (.) alors ça vous rappelle quoi/ vous pouvez le mettre en parallèle avec quoi une femme du monde=
ELE	=[(inaud.)]
JUD	[elle est riche]
SIL	(0.2)
GAJ	<((acquiescement de la tête))elle est riche/> (0.5) d'accord

Réponse au test de connaissances :

Expliquez : une femme du monde

JUD « une femme mariée et riche »

3. Explication de « (une foule) amassée » dans la classe de LEC :

LEC	<((petit hochement de tête))ramasser c'est euh un autre sens>
SIL	(0.2)
RIC	grande quantité (0.8) qu'est aussi une masse grand
SIL	(0.5)
LEC	alors pas seulement une question de quantité tu as raison il y a une notion de quantité (0.4) mais <((geste de rassemblement avec les mains))aussi> (0.3) <((fait semblant plusieurs fois d'amasser les feuilles qui sont sur son bureau et de construire une pyramide virtuelle)) donc par exemple là j'ai beaucoup de feuilles (0.4) et si je mets un amas de feuilles je vais les mettre tous ensemble (0.5) d'accord/ hein je vais les regrouper (.) donc amasser c'est dans ce sens-là y a une idée de groupe (.) (d ; de) nombre (0.3) mais qui vont tous au même endroit d'accord/ hein>

Réponse au test de connaissances :

Expliquez : (une foule) amassée

RIC « une foule dense, beaucoup de personnes »

4. Explication de « (il lui sembla qu'il allait) faire un bond du portique de la Madeleine au portique du Palais-Bourbon » dans la classe de GAJ :

GAJ	<((acquiesce de la tête))exactement> (0.2) le le palais bourbon c'est quoi/=
NIC	=l'assemblée nationale=
GAJ	=c'est là où est l'assemblée nationale (.)

Réponse au test de connaissances :

Expliquez : (il lui sembla qu'il allait) faire un bond du portique de la Madeleine au portique du Palais-Bourbon

NIC « commencer une nouvelle carrière à l'assemblée nationale »

5. Explication de « une élégance tapageuse » dans la classe de LEC :

LEC	alors élégance tapageuse ça vous fait penser à quoi tapageuse
SIL	(2.9)
MAR	exagérait/ (0.8) exagérait/ (0.3) non/=
LEC	=exagérait (2.6) souvent c'est exérait (0.5) mais tapageur ça veut dire/=
CLA	=remarquable/
SIL	(1.5)
LEC	qui veut se faire remarquer (0.6) exactement (0.4) hein/

Réponses au test de connaissances :

Expliquez : une élégance tapageuse

MAR « une élégance remarquable »

CLA « une élégance qui se fait remarquer »

6. Explication de « (une foule) bruissante » dans la classe de PLA :

PLA	alors (1.1) une foule noire BRUISSANTE (.) bruissante (2.5) venue là pour lui pour lui georges duroy (8.3) qu'est-c'qu'y a là/
SIL	(0.7)
JEB	<((en chuchotant)) un bruit de fond> (0.3)
PLA	hein/=
JEB	=un bruit de fond/
SIL	(0.8)
PLA	c'est un bruit de fond (0.4) s'tu veux\ (3.6)

Réponse au test de connaissances :

Expliquez : (une foule) bruissante

JEB « une foule bruyante »

Nous remarquons que les réponses fournies à l'écrit sont légèrement différentes par rapport aux interventions orales, du fait notamment des contraintes de production de l'écrit mais aussi des informations supplémentaires apportées en classe. Seulement, à travers ces exemples, nous percevons **un lien sémantique entre l'emploi/la répétition orale de l'explanans par l'apprenant**, ce qui nous renseigne sur sa rétention en mémoire dans ce type de contexte interactionnel. Groot (in Bogaards, 1994 : 96) souligne que la fréquence joue un rôle important dans la mise en place des associations, mais que l'organisation lexicale n'est pas seulement fonction du nombre de fois où un item a été répété ou employé, même si la répétition finit toujours par avoir un quelconque effet. Quels sont les autres facteurs qui entrent en jeu dans l'organisation des connaissances lexicales par l'apprenant en classe de langue ?

1.2 Organisation prototypique des connaissances

Nous tenterons ici de faire le point sur la manière dont les connaissances s'organisent en mémoire et sur la façon dont certains paramètres influencent le traitement des informations, car comme le dit Aitchinson : « *La recherche d'un mot dans le lexique mental peut être envisagée comme un voyage à travers un réseau complexe où certaines relations sont plus fortes que d'autres. Pour les mots communs et bien connus, il existe des chemins bien battus, où il est facile d'avancer rapidement. Mais pour les mots qu'on utilise que de temps à autre, les chemins sont étroits et peu éclairés. Entre temps, il se crée constamment de nouveaux tunnels.* » (1987 : 195).

1.2.1. Les différentes théories sur l'organisation des connaissances

Les psycholinguistes se sont rapidement intéressés à la catégorisation des connaissances où les termes de **prototype** et de **typicalité** occupent une place centrale (Rosch, 1978 ; Lakoff, 1987). Le prototype est considéré comme étant une construction cognitive qui est le meilleur représentant de la catégorie à laquelle l'objet perçu va être associé et qui va lui donner sens (Spanghero-Gaillard, 2008b). Le prototype représente une connaissance préalable qui interviendra dans l'identification de toute nouvelle connaissance. Et la réponse à cette identification est évaluée au regard de sa « ressemblance » au prototype. La distance mesurée est nommée typicalité. Ainsi, ce sont les connaissances antérieures de l'individu qui guideront les choix des individus dans l'élaboration de leurs prototypes et il n'existe pas *a priori* de catégorisations unifiées. Les prototypes sont visibles, par exemple, dans les réponses des apprenants aux tests de connaissances pour les lexies qui n'ont pas fait l'objet d'un discours explicatif par l'enseignant en classe. « Une collation » n'a pas été expliquée par les enseignants BRE et PLA. Et le contexte textuel fournit comme indication que le personnage principal a très peu d'argent et qu'il ne peut s'offrir qu'une ou deux collations au pain et au saucisson. Les réponses des apprenants montrent les différents prototypes qui représentent pour eux cette lexie.

Expliquez « une collation » :

JON « c'est un repas, une ration »

FED « une collation c'est un repas entre des repas c'est l'équivalent d'un goûter »

MAT « une ration alimentaire »

CYN « c'est une sorte de petit repas, quelque chose à manger pour faire passer la faim »

GUI « c'est quand on mange quelque chose mais en petite quantité »

MAR « c'est une sorte de « casse-croûte » que les ouvriers peuvent amener sur leur lieu de travail »

CEC « repas léger »

MIL « un en-cas »

On perçoit les différentes représentations des apprenants à travers cette lexie. « Une collation » est associée à « un petit repas ». Pour certains, la lexie porte ainsi une notion de quantité alimentaire, pour d'autres, elle se caractérise par la spécificité d'appartenance à un groupe (« les ouvriers »). Pour d'autres encore, elle se définit par sa fonction (« faire passer la faim »). Alors, l'objet fait intervenir certains prototypes qui ne sont pas les mêmes en fonction des connaissances de l'individu sur le monde. Un tel modèle sémantique a un pouvoir descriptif puissant car il ne correspond pas à un rassemblement arbitraire de sens mais il dépend des connaissances de chacun et de la manière dont les connaissances ont été et sont organisées en mémoire. Il est par conséquent essentiel de sensibiliser les enseignants à proposer un discours complet sur ce que peut être l'objet lorsqu'il est expliqué oralement en classe. Cela permettra de donner un maximum d'informations aux apprenants pour qu'ils puissent se construire une représentation fine de l'objet, sa forme, sa couleur, sa fonction, son utilisation, etc.

Ainsi, lors de la réception d'une explication, les informations nouvelles confrontées aux informations connues font émerger un sens en lien avec un prototype (Dubois, 1991 ; 1997). Les informations vont rassembler les traits suffisants et exhaustifs pour qualifier/classifier l'objet/le concept. Et si l'apprenant peut reconnaître la lexie mais n'est pas capable de la restituer à l'écrit lors d'une tâche précise, ceci s'explique en partie par le fait que l'apprenant n'a pas rassemblé suffisamment de propriétés nécessaires et distinctives pour qualifier l'objet ou le concept. De plus, le traitement des informations environnant l'individu, informations linguistiques parmi tous les objets du monde, font que chacun de nous organisons nos connaissances de manière singulière. Ainsi, peut-on admettre que toutes les lexies présentées dans un cours ne sont pas toutes traitées au sens de « mises en relation avec », par tous les participants du cours.

Les chercheurs s'accordent sur le fait que les connaissances d'un individu sont intégrées à un thème et sont organisées au fur et à mesure que cet individu les rencontre ou les utilise dans des situations données. C'est en cela que l'on observe dans l'interaction langagière en classe des explications enseignantes qui ne correspondent pas à la manière avec laquelle nous aurions personnellement expliqué. Par exemple, en tant qu'enseignante de FLES, nous n'aurions pas utilisé le terme de « soldat » pour expliquer un « hussard », comme l'a fait GOU dans son intervention orale. Nous aurions utilisé le terme de « militaire » car la lexie « soldat » n'aurait pas été, pour nous, directement activée en mémoire.

Mondada (1997 : 299) ajoute que les collections de catégories prototypiques fonctionnent selon des règles et sont liées à « *des distributions de droits et d'obligations* ». Ainsi, l'individu est soumis à la règle d'économie qui rend compte que, même si un objet est catégorisé en mémoire à plusieurs endroits, une seule catégorie sera exploitée. Idem pour la règle de consistance qui veut que si un premier objet a été catégorisé par un dispositif, alors d'autres objets de la population peuvent être catégorisés par le même dispositif. Ces procédés informent sur la manière dont les individus décrivent le monde et comment ils établissent des liens sémantiques entre les objets et les concepts. Dès lors, les dispositifs de catégorisation sont dynamiques et flexibles. Nous nous situons bien dans une cognition pratique et située dans laquelle nous concevons l'organisation mentale comme déterminée par une conception constructiviste de la cognition qui prend forme dans les pratiques langagières en contexte (Mondada, 1997 : 300).

Aussi, nous partons du principe que nous savons organiser le monde que nous connaissons et que tout le reste, qui ne fait pas partie du connu, n'est pas organisé, n'est pas rattaché à des éléments sémantiques connus (Galatanu & Nikolenko, 2007). Nous utilisons alors le terme de **réseau** proposé en Intelligence Artificielle, c'est-à-dire « *un graphe fini, orienté, étiqueté, généralement connexe et cyclique* » (Rastier, 1991b : 121) pour décrire le passage d'un concept à un autre par une médiation de relations sémantiques (plan inférentiel) mais aussi « *où ces concepts et leurs interrelations se lient aux objets et aux états de choses qu'ils symbolisent, en assurant ainsi la valeur de représentation du réseau* » (Rastier, 1991b : 126) (plan référentiel). Précisons qu'un « *concept est un sémème construit, dont la définition est stabilisée par les normes d'une*

discipline, de telle façon que ces occurrences soient identiques à son type » (Rastier, 19991b : 136).

Fayol (2000, qui cite Bartlett, 1932 ; Mac Clelland & Rumelhart, 1981) parle de la **théorie des schémas** pour définir la façon dont les individus comprennent et traitent les textes narratifs. Un schéma est un ensemble d'informations relatives à un thème reliées entre elles et stockées en mémoire. Parmi ces informations, certaines sont inhérentes au thème et d'autres sont plus ou moins probables. Ainsi, ces schémas correspondent à des bases de connaissances qui sont acquises par l'expérience et qui sont relativement identiques pour les individus vivants dans la même culture (Fayol & Gaonac'h, 2003 : 29-30). Cela signifie que les connaissances sont organisées en réseaux et que le vécu fournit une règle d'actions. Les réseaux activent des schémas d'actions.

Abbott, Black & Smith (1985, in Spanghero-Gaillard, 2008b) mettent en évidence que les connaissances nouvelles seraient retenues si elles apportaient une précision, une spécification à des connaissances déjà présentes en mémoire. Par contre, si l'individu n'a aucune information préalable sur l'objet, il construira un schéma d'actions à partir de la première occurrence rencontrée et ce schéma servira de cadre de référence auquel les informations suivantes seront rattachées. Dans notre contexte de recherche, ces idées méritent d'être connues des enseignants car le lexique présenté en classe est susceptible de n'être rattaché à aucune connaissance préalable et le discours de l'enseignant risque de prendre une place prépondérante dans la construction des schémas d'action. En outre, les apprenants de langue étrangère ou seconde sont susceptibles de construire des schémas différents de par leurs cultures et leurs représentations du monde. C'est à l'enseignant que revient le pouvoir de présenter les informations nouvelles et d'aider à une construction progressive et raisonnée des connaissances.

Cette discussion pose le problème des connaissances antérieures et le fait que ce soit une variable muette mais influente, tant pour l'enseignant que pour l'apprenant. Pruvost (1999 : 399) parle de référent qui correspond à l'idée personnelle et précise que chacun se fait du signifié (pour les uns, « une table » est généralement ronde, pour d'autres, « une table » est carrée). Mais dans les cultures japonaises par exemple, la table risque d'être associée à une « table basse » (ainsi nommée par les communautés

occidentales). Et ce référé se retrouve dans les discours des enseignants. Il aura par conséquent la nécessité d'être attentif à la manière de présenter l'objet et de le décrire. En cela, il devra répondre aux attentes de chaque apprenant, leur permettant ainsi de se construire une image précise de l'objet. Nous réaffirmons ici l'importance à accorder aux connaissances antérieures des apprenants puisque les associations sémantiques, pour retrouver le sens, ne sont pas forcément les mêmes d'un individu à l'autre.

L'objectif premier est donc pour l'enseignant de proposer une réalité commune aux apprenants pour qu'il y ait construction de la signification dans le cadre de l'interaction. L'apprenant met alors en place des processus de gestion et de traitement de l'information pour arriver à la compréhension et à la mémorisation. Ainsi, en complément d'une analyse des interventions d'enseignants, nous devons également observer les procédés et processus engagés dans le traitement des données par les apprenants de manière à mieux comprendre comment ils arrivent à la bonne compréhension des informations lexicales.

1.2.2. Influence des connaissances antérieures sur l'organisation des connaissances

Ce que nous pouvons apporter comme élément de réponse tend à la gestion cognitive des apprenants dans le traitement des données langagières orales et de leur retranscription en langage écrit lors d'une tâche précise (expliquer). Les traces d'organisation des catégories mentales dans le langage écrit nous aident à comprendre comment les apprenants appréhendent les informations nouvelles fournies par les enseignants.

Nous partons alors des individus et nous regardons comment ils procèdent lors du traitement des données en mémoire. En relevant les traces prototypiques et les actions schématisées, nous pouvons parler de différents prismes dans lequel, pour l'individu, il n'y a pas forcément de choses préconçues (sauf le fait d'avoir des connaissances antérieures).

« Batlett découvre que la compréhension et la mémorisation de récits (...) sont des activités pour lesquelles les être humains mobilisent leurs connaissances préalables et, de ce fait, interprètent ce qui leur est présenté en vue de constituer une représentation la plus cohérente possible à la fois de manière interne et en relation avec leurs connaissances et croyances » (Gaonac'h & Fayol, 2003 : 36). Nation (1990) et Laufer (2007) pensent aussi que le décodage du discours explicatif, la construction de son sens et son explication future sont influencés par les connaissances antérieures des individus. Mais peut-on affirmer que la présentation du lexique, sa compréhension et sa rétention en mémoire sont exclusivement une affaire de sens ? Nous pensons que les lexies expliquées par les enseignants peuvent être rappelées en production écrite par les apprenants seulement s'ils ont pu rassembler les traits sémantiques distinctifs suffisants pour être capables d'expliquer la lexie, mais qu'en plus, leurs connaissances antérieures ont un effet certain sur leurs représentations prototypiques. L'apprenant réorganise sa pensée en fonction de ce qu'il sait déjà et de ce qu'il perçoit comme information nouvelle et pertinente.

En cela, il existe une trace visible des connaissances antérieures des apprenants et de l'organisation prototypique du sens en mémoire. Mais cette intrusion sémantique des connaissances antérieures démontre à quel point l'effort de catégorisation est délicat pour les apprenants et qu'il peut être supplanté par une stratégie compensatoire pas toujours adéquate. C'est le cas dans l'exemple suivant dans lequel les connaissances antérieures des apprenants ne seront pas modifiées par le discours explicatif de l'enseignante :

MIC demande ce que veut dire « impérieux ». Les apprenants catégorisent rapidement la lexie et la raccrochent à « empereur » qui offrira des dérivations de type « impérial », « royal ». L'enseignante replacera la lexie en contexte pour mieux la faire deviner et finalement, un apprenant (SIM) fournira la bonne réponse. Pourtant, lors du test de connaissances, les résultats des productions écrites des apprenants sont mitigés :

Extrait de MIC lors de l'explication de « impérieux »

MIC mathias/ reprend/ (0.5) shut qu'est-ce qu'est qu'**impérieux**/

SIL (0.3)

MAT (inaud.)=

MIC =shut:=

MAT =ça vient de impérial ça veut dire euh du roi 'fin=

ELE =de l'empereur

ELS <((brouhaha ambiant)) (1.5)>

ALI **de l'empereur**

SIL (0.3)

MIC thomas/

SIL (0.5)

THO **ben on est censé euh: on est censé faire euh tout ce qui est en not' pouvoir pour euh: (0.9) pour euh: <((petit rire)) (0.4)> <((MIC fronce les sourcils)) tout ce qui est en notre pouvoir donc euh quand on dit impérieux> c'est euh qui nous doit <((MIC part noter au tableau)) l'[pouvoir/]>**

ELE **[c'est pas] impérial pour le roi=**

ALI =<((MIC note « impérieux » et « royal » au tableau)) **non: pour le roi c'est (xx) c'est royaliste**

SIL (0.4)

THI **régalien alors>**

ELS <((remarques des élèves inaudibles)) (1.2)>

THI **ou régalien madame**

SIL (0.5)

MIC oui/ alors (1) **vous ne confondrez pas s'il vous plaît impérieux (0.5) et royal (0.6) yuna/ (0.4) SHUT**

YUN <((le vacarme des autres élèves rend le discours inaudible)) (5.1)>

MIC je n'entends rien/

SIL (0.6)

ELE **elle a dit c'est mélioratif=**

MIC **=c'est mélioratif je ne suis pas sûre pour l'instant j'attends que vous me disiez quel est le sens pour impérieux_grégoire/**

SIL (0.5)

GRE **c'est l'désir qui passe avant tout/**

SIL (0.6)

MIC **désir qui passe avant tout <((note au tableau « désir qui passe avant tout »))(.) je pense que au niveau du sens**

SIL (1.5)>

SIM **ça flambe/=**

ELE =c'est que'qu'chose qui:=

ELE =c'est où (inaud.)=

ELE =où est-ce <((problème d'enregistrement audio, changement de bande son))(inaud.) (1.1)>=

MIC =<((montre à un élève le passage sur sa feuille))au début (.) un p'tit peu avant (2.2)> il la sentait [contre lui]

ELE [oh oui oui](inaud.)=

MIC =alors (0.9) damien qui a envie de faire du latin

ELS <((rires d'élèves)) oh::/ (1.9)>

MIC **IM:PE::RA: impéra:tum=**

ELS **=impératentif=**

MIC **=IMPERATIF/ (0.5) SHUT SHUT SHUT (0.6) à partir de là (1.9) en tout cas en tout cas on peut faire le lien (0.3) entre <((lève le stylo qui est dans sa main droite))impérieux (0.6) et impératif au niveau du sens (1.3) puisque c'est la même famille apparemment=**

ALI **=l'impératif c'est on donne un ordre=**

MIC =oui=

ALI =(inaud.)=

3^{ème} Partie : En quoi les discours explicatifs de l'enseignant participent au processus de compréhension de l'apprenant

MIC	=mais là c'est un désir qui est impérieux=
ALI	=mais c'est lié vraiment à un désir quoi>
ELS	<((tous les élèves parlent en même temps, c'est inaudible)) (2.5)>
MIC	qui c'est qui=
ALI	=mais c'est impossible un désir d'empereur d'empereur qui est=
MIC	=mais ça veut pas dire un désir d'empereur ça signifie que le désir est impérieux
SIL	(0.2)
ELE	obligatoire=
ALI	=et donc/
SIL	(0.5)
ELS	<((discours inaudible)) (4.3)>
SIM	on ne peut rien faire contre=
MIC	=on ne peut rien faire contre (0.5) oui/ <((SIM crie de joie))(1)> merci simon/

L'interaction langagière montre combien les apprenants semblent persuadés de la bonne explication de la lexie. Ils proposent « empereur » jusqu'à la fin de l'interaction. Et même si un apprenant propose la solution, même si l'enseignante acquiesce, cette explication ne sera pas retenue par les apprenants. L'attache sémantico-formelle qui lie « empereur » à « impérieux » est tellement forte dans l'organisation de la catégorisation prototypique des apprenants qu'ils n'arrivent pas à intégrer la bonne réponse.

/résistance/+/impossible/	2 apprenants
/empereur/ /royal/ /impérial/	15 apprenants
Autres réponses :	8 apprenants : « Grand, imposant » « Hautain » (2 apprenants) « D'un air sûr de lui » « Majestueux » « Prétentieux » « De sacré » « Très hautain et très décidé »
Aucune réponse	4 apprenants

Tableau 49: Réponses des apprenants au test de connaissances pour "impérieux" (n=29 apprenants)

Dans les productions écrites, la majorité des apprenants de cette classe n'a pas retenu le discours explicatif de l'enseignante en interaction. C'est même le cas de SIM qui, en classe, avait fourni la bonne réponse mais qui, dans sa production écrite, fera référence à l'empereur. Les apprenants ont utilisé des adjectifs attribués généralement

à un empereur ou un roi (imposant, majestueux, etc.). Ces réponses traduisent les schémas d'action de la lexie « empereur » mais elles traduisent aussi des traits prototypiques plus personnels : /prétentieux/, /hautain/ou encore /très décidé/. **On se rend compte que ce processus de catégorisation est accompagné d'une prise de décision individuelle, ce qui ne rend pas aisé le travail de l'enseignant.**

Cette observation démontre aussi que s'impliquer oralement en classe ne garantit pas la compréhension et la mémorisation de la lexie expliquée. En cela, l'enseignant a la nécessité de porter une attention particulière à ce type d'interaction langagière. Il doit affirmer fermement sa position sémantique en interaction au péril d'obtenir de mauvais résultats en mémorisation.

Ainsi, les connaissances antérieures peuvent inhiber l'explication orale de l'enseignant et l'exemple suivant en offre une autre illustration. LEC a planifié l'explication de « l'office » et a anticipé les éventuelles erreurs de ces apprenants :

Extrait de LEC lors de l'explication de « l'office »

LEC	ça n'a pas vraiment de rapport (0.2) euh avec la religion (.) dans le deuxième paragraphe il y en a encore un p'tit peu
SIL	(0.9)
TAL	<((en hésitant))sacris:tie>
SIL	(0.3)
LEC	oui la sacristie (1.3) hein c'est une partie de l'église d'accord où on célèbre justement des choses (0.3) des des évènements (0.7) euh il y a un autre mot (2.4) juste avant
SIL	(9.4)
TAL	l'office=
LEC	=oui (0.4) exactement (0.5) l'office (0.8) hein lorsque l'office fut terminé (0.3) ici l'office à ne pas confondre avec l'anglais ça ne signifie pas un bureau hein on est d'accord rien à voir (.) l'office c'est si vous voulez c'est un ensemble de prières de cérémonies ici c'est une cérémonie hein (0.5) euh religieuse (1.9)

Les apprenants étrangers de LEC ont pour la grande majorité appris l'anglais avant d'apprendre le français. L'enseignante pointe du doigt une éventuelle assimilation sémantique entre « the office » (le bureau en anglais) et « l'office » (la cérémonie de mariage). Pourtant, lors de la production écrite, les apprenants ont majoritairement fait appel à leurs connaissances antérieures et l'anglais est venu contaminer le français.

3^{ème} Partie : En quoi les discours explicatifs de l'enseignant participent au processus de compréhension de l'apprenant

/bureau/ /endroit de travail/	4 apprenants
/cérémonie/ /mariage/ /messe/	3 apprenants
autres réponses	4 apprenants : « Petite chambre dans l'église » « Des peuples » « dans l'église » « office de police »
aucune réponse	1 apprenant

Tableau 50: Réponses des apprenants de LEC au test de connaissances pour "l'office"
(n=12 apprenants)

Quatre apprenants n'ont pas retenu l'explication orale de l'enseignante en confondant l'anglais et le français, et on pourrait ajouter un cinquième apprenant (« office de police ») qui a exemplifié son propos mais n'a pas donné de bonne réponse. Une non-réponse est relevée (« des peuples ») que nous n'expliquons pas. Trois apprenants ont correctement répondu à la question et deux autres se sont souvenus que la scène se déroulait dans un contexte religieux. Seulement un apprenant a confondu la lexie « office » avec « sacristie » qui a été expliquée juste avant dans l'interaction (LEC : « petite chambre dans l'église »). L'apprenant proposant « dans l'église » semble avoir cognitivement procédé de la même manière en confondant l'explication d'« office » avec l'explication de « sacristie ».

Donc, malgré les précautions prises par l'enseignante, ses apprenants n'ont pas intégré correctement les informations nouvelles attribuées à la lexie « office ». Les résultats obtenus sont un moindre mal lorsqu'on les compare à la deuxième classe de FLES, dans laquelle l'enseignante (GOU) a expliqué la lexie mais n'a pas anticipé une éventuelle contamination de la langue anglaise¹ :

/bureau/ /endroit de travail/	5 apprenants
aucune réponse	4 apprenants

Tableau 51: Réponses des apprenants de GOU au test de connaissances pour "l'office"
(n=9 apprenants)

¹ Ce procédé de contamination de la langue anglaise se confirme pour d'autres lexies. SAB (classe de LEC) expliqua « un vestibule » en proposant « *entrance* de la maison de madame Marelle ».

Nous avons également observé des réponses similaires dans les explications écrites des apprenants de FLM. Alors qu'ils sont natifs en langue française, certains se sont laissé contaminer par une langue étrangère ou influencer par un autre contexte que le contexte textuel. Ils proposent également d'autres réponses qui traduisent le manque de traits sémantiques précis pour comprendre véritablement la lexie.

Lieu	« Un endroit, un lieu » (3 apprenants) « Salle où des personnes se rassemblent »
Lieu du contexte textuel	« L'église » (9 apprenants) « Une partie de l'église » (5 apprenants) « Salle où sont entreposées les affaires consacrées » « Le centre de l'église » « L'endroit où sont placés les mariés » « C'est le lieu où s'arrêtent les futurs mariés, c'est là où se trouve le prêtre »
Lieu, hors contexte textuel	« Lieu d'accueil » « C'est un lieu où on peut être aidé. Exemple : l'office de tourisme » « Bâtiment qui aide les gens en général (office de tourisme) » « L'office est un bureau » (2 apprenants) « C'est une agence »
Personne	« Curé » « L'ensemble des religieux » « L'office est une personne qui se marie »
Contamination du 2 ^{ème} passage de <i>Bel-Ami</i>	« La voiture » (2 apprenants) « Lieu de rencontre « restaurant » »

Tableau 52: Mauvaises réponses des apprenants de FLM au test de connaissances pour "l'office" (n=34 apprenants)¹

Un tiers des apprenants de FLM n'a pas rassemblé suffisamment de traits distinctifs pour comprendre la lexie et pour l'expliquer. « L'office », qui dans le contexte textuel est le mariage/la cérémonie de mariage/la messe du mariage, n'a pas été retenu par les apprenants. Il a été traduit comme étant un lieu ou une personne. Le contexte textuel n'a pas toujours été retrouvé et a quelquefois été confondu avec les éléments spatiaux du deuxième passage de *Bel-Ami*. Toutes ces réponses montrent combien le cheminement cognitif est long et graduel entre la reconnaissance de la lexie dans le texte, l'explication orale de l'enseignant, la compréhension de cette lexie et sa

¹ Sur les 92 apprenants interrogés en FLM. Ce qui veut dire que 1/3 environ des apprenants a fourni une mauvaise réponse. Les apprenants qui n'ont pas répondu à la question n'ont pas été ici comptabilisés.

réorganisation en mémoire. **Les éléments informationnels proposés à l'apprenant sont confrontés aux connaissances antérieures et réorganisés mais le processus est long et graduel.**

Dans tous les cas relevés dans notre corpus, nous observons qu'un lien sémantique s'instaure entre ce qui est expliqué et ce qui est retenu en mémoire. En cela, nous avons observé d'autres exemples de productions écrites d'apprenants faisant intervenir des connaissances antérieures. C'est le cas de « boîte noire » qui, sans appréhender le contexte textuel, ne peut être deviné par les apprenants. La « boîte noire » désigne le fiacre, lieu dans lequel se déroule la scène. LEC n'a pas expliqué la lexie et les réponses obtenues ne tiennent pas compte du contexte textuel de la lexie :

Réponses des apprenants de LEC lors du test de connaissances pour « une boîte noire »

NAR « pour capter les dialogues entre le pilotage et la tour de contrôle »

JUN « c'est une boîte pour conserver de l'argent »

MAR « des choses qu'on ne peut pas s'expliquer »

EDU « un sarcophage ? »

Ces réponses sont intéressantes dans le sens où chaque apprenant a tenté de mettre de la signification sur cette lexie non comprise en contexte textuel. D'ailleurs, hors contexte, les propositions auraient pu être acceptables. Le mouchard de l'avion est la première réponse que l'on obtient en majorité lorsque l'on demande à des natifs ce qu'est une « boîte noire »¹. Cela peut aussi signifier une boîte contenant de l'argent (c'est la réponse de JUN). Et la proposition de MAR est, il nous semble, à mettre en relation avec la métaphore attribuée au cerveau et à son fonctionnement inexplicable. La proposition d'EDU, en revanche, rend compte de ses propres représentations de ce que peut être une « boîte noire » (« un sarcophage »). Le point d'interrogation montre tout de même son hésitation dans l'affirmation présentée.

Suite à cela, nous avons observé des confusions sémantiques entre les lexies à expliquer par les apprenants et leurs explications. Certains apprenants ont confondu les lexies avec d'autres lexies qu'ils avaient en mémoire. Expliquer « des égards » a été

¹ Questionnaire écrit proposé à 10 personnes françaises (qui ne faisaient pas partie du protocole expérimental). 8 ont pensé au mouchard, 1 à une boîte contenant de l'argent et 1 au cerveau et à son fonctionnement inexplicable.

confondu avec d'autres lexies comme « des écarts », « à l'écart de », « des regards ». De même pour « coudoyer » qui a été confondu avec « soudoyer ».

Expliquez « des égards » :

GAO « des différences entre deux choses » (classe de LEC)

CYN « à l'égard de quelqu'un, en cachette » (classe de BRE)

MUS « des personnes qui vous regardent » (classe de LEC)

Expliquez « coudoyer » :

DAM : « acheter le silence d'une personne » (classe de MIC)

Plus précisément, le problème de confusion entre « égards » et « écarts » fait apparaître une confusion de phonie/graphie entre le [k] et le [g]. GAO est une étudiante chinoise et l'opposition de la consonne sourde/sonore fait partie des erreurs fréquentes des populations asiatiques. La distinction n'existant pas dans leur langue, le repérage graphique de cette opposition phonologique n'est pas évident. Ce type de confusion semble également avoir été commis par CYN, une étudiante native. La proposition « en cachette » nous indique qu'elle confond « à l'écart de » et « à l'égard de ». Les emplois de ces expressions figées ne semblent pas acquis.

Concernant la confusion entre « égards » et « regards », nous pensons qu'il s'agit là d'un problème de balayage visuel lors de la lecture et que l'apprenant étranger a omis la consonne « r ». Il a alors identifié un mot connu « regards » dont il a proposé une définition. Ce type d'encodage peut être fréquent en L2 et l'apprenant se doit d'être attentif à ce qui lui est proposé¹. L'erreur est aussi présente chez les apprenants natifs, comme le montre l'exemple suivant. DAM, élève de seconde, a confondu « coudoyer » et « soudoyer ». L'encodage de la lexie n'a pas été opéré correctement.

De tout ce que l'on a pu dire ici, Fayol & Gaonac'h ont trouvé les mots justes : « On retrouve là les phénomènes d'intrusion des connaissances préalables et les fausses reconnaissances auxquelles ils conduisent. Ces effets pervers ne doivent pas masquer que, la plupart du temps, les connaissances préalables facilitent l'intégration des informations successives, et cela a comme conséquence une meilleure compréhension et une meilleure mémorisation » (2003 : 39). Toutes les stratégies et procédés mis en place par les

¹ Ce type d'erreur est d'ailleurs potentiellement plus fréquent chez les apprenants dont la langue maternelle ne se lit pas de gauche à droite et de haut en bas.

apprenants pour arriver à expliquer des lexies sont assez remarquables car ils témoignent du travail cognitif et du cheminement du sens dans l'organisation des connaissances en mémoire.

L'idée de réseau est confirmée par les traces visibles des recherches sémantiques dans les productions écrites des apprenants. Et tout ceci confirme le fait que la création d'associations ou la constitution de « toiles verbales » (Bogaards, 1994 : 97) est une entreprise hautement individualisée. Toute la difficulté de l'**agir enseignant** (Bouchard, 2007a) se trouve ainsi résumée : **l'enseignant propose un discours collectif satisfaisant toutes les demandes cognitives individuelles**. Cependant, son discours reste à distance et c'est à chaque apprenant de se l'approprier en l'interrogeant à la lumière de ce qu'il sait déjà ou de ce qu'il entend par ailleurs (propositions d'autres apprenants de la classe par exemple).

1.2.3. Influence du discours enseignant sur l'organisation des connaissances

C'est en cela que le discours explicatif oral de l'enseignant peut se retrouver tel quel dans le discours écrit des apprenants. Cela montre que l'apprenant a réorganisé sa pensée en fonction des nouvelles informations apportées, qu'ils les a comprises et intégrées pour former de nouvelles connaissances. Pour comprendre les lexies difficiles observées dans les textes de *Bel-Ami*, les apprenants ont identifié le discours explicatif de l'enseignant et ont décodé les informations proposées. Ces informations, confrontées aux connaissances antérieures, ont été réorganisées pour pouvoir être réutilisables en contexte ou dans d'autres situations. On observe alors des productions d'apprenants réintégrant tout ou partie des explications des enseignants. Les deux cas suivants sont les plus remarquables.

PLA a insisté sur le fait que « coulait comme un fleuve » était une figure de style et l'a expliqué en tant que telle. Cinq apprenants sur dix-neuf¹ ont rappelé cette information. Ils se sont parfois trompés en confondant métaphore et comparaison mais n'ont cependant pas hésité à expliquer par métalangage.

¹ Dont 7 apprenants n'ont rien répondu ou ont fourni de mauvaises réponses.

Extrait de PLA lors de l'explication de « coulait comme un fleuve »

PLA	alors ensuite (.) on on a (1.5) d'autres personnes se poussaient la foule coulait devant lui comme un fleuve (.) là on quitte <((montre tous les doigts de la main droite sauf le pouce)) les deux personnages> (0.3) <((avec ses quatre doigts, PLA balaie la classe de gauche à droite)) hein la caméra balaie (0.3) la foule> qui se précipite (0.6) donc (1.1) on a aussi ici quoi/ (2.4) la foule coulait devant lui COMME un fleuve
SIL	(0.2)
BEN	métaphore=
ELE	=comp[araison]
PLA	[une com]paraison oui/ (0.8) une comparaison (0.3) enfin elle s'éclaircit/ (2.9) elle s'éclaircit\ (6.3) la foule coulait déjà/ qu'est-c'qu'on a là/ (0.8) la foule coulait (1.2) et (0.6) elle s'éclaircit (0.5) ce sont des/ (1.5) quelle figure de style/ (9.5) comme un fleuve bon la comparaison est facile
SIL	(0.3)
MAR	une métaphore=
PLA	=mais oui deux métaphores hein/ (0.3) là

Réponses des apprenants :

- CAM « qui coule fort, c'est une comparaison »
 CEC « c'est une métaphore pour dire que la foule n'arrêtait pas de bouger »
 LUC « c'est une métaphore »
 BEN « comparaison »
 MIL « comparaison qui signifie qu'il y avait beaucoup de monde et qu'ils marchaient vite »

Dans une autre classe, LAZ expliqua ce qu'est « une gargote à prix fixe » et un apprenant lui demanda pourquoi des bourgeois se trouvaient dans ce restaurant miteux. LAZ expliqua que les bourgeois étaient à considérer comme les gens des bourgs et non comme des personnes aisées (par opposition aux paysans qui sont les gens des pays).

Extrait de LAZ pour l'explication de « une gargote à prix fixe »

LAZ	<((tape sur la tête de NIC avec sa feuille)) c'est pas caissière> (inaud.) de quel endroit [sort-il/]
ALI	[gargote]
LAZ	<((lève l'index gauche)) d'une gargote > (.) <((gestes de la main gauche)) et regardez on rajoute A PRIX FIXE ça veut dire quoi/ (1.2) qu'est-ce c'est qu'une gargote/
SIL	(0.6)
GUI	c'est un restaurant euh=
MAT	= un restaurant pas cher/=
LAZ	=voilà/ (0.3) c'est un un restaurant bon marché (0.2) hein/ (0.3) à l'époque ça ça n'était pas (inaud.) c'était une cuisine simple (0.3) hein (.) des repas hein qui n'étaient pas très élaborés (.) et (.) à prix fixe ça veut dire
SIL	(0.7)
GUI	(inaud.)=

3^{ème} Partie : En quoi les discours explicatifs de l'enseignant participent au processus de compréhension de l'apprenant

LAZ	=oui: pour à des prix modestes et à peu près toujours les mêmes vous aviez hein euh une tambouille qui suffisait (0.4) bon c'est pas d'la grande (.) c'est pas d'la grande cuisine (0.4) y sont bien dans une gargote (0.4) c'est (.) c'est déjà le sous-restaurant (0.8) d'accord (0.9) principe d'économie oblige\
SIL	(0.2)
MEL	pourtant y a des bourgeois quand même=
LAZ	=pardon/=
MEL	=pourtant y a des bourgeois quand même=
LAZ	=pourtant il est bourgeois/
SIL	(0.2)
LAZ	oui
SIL	(0.2)
ELS	non non y a des bourgeois qui mangent=
LAZ	=alors à quel endroit (.) vas-y=
MEL	=et deux bourgeoises avec leurs maris
SIL	(0.5)
LAZ	voilà alors (2.6) peut-être qu'il faudrait euh le mot bourgeois le mot bourgeois on va euh essayer de (1.3) si si si c'était pas le statut social il représenterait quoi le bourgeois=
MEL	= (inaud.)
ELS	<((brouhaha inaudible)) (4.5)>
GUI	la richesse
SIL	(0.2)
LAZ	comparez regardez où <((hésitation)) (heu ; beu)> duroy y vient d'où/
SIL	(0.6)
NIC	de l'armée/=
LAZ	=de l'armée (3.2) c'est un c'est un type qui a qui a connu la vie militaire (0.6) et à paris un bourgeois (.) mais le bourgeois c'est pas forcément (0.5) euh essayer de vous défaire de l'image que vous avez du bourgeois qui est celui qui roule en mercedes (.) alors j'ai l'impression que l'on peut voir dans vos esprits (0.2) faut qu'vous vous défaites de ça (0.2) pensez donc à l'origine un bourgeois c'est quoi/
SIL	(1.2)
GUI	ben c'est quelqu'un qui (inaud.)=
LAZ	=alors r'garde l'étymologie du mot=
ELE	=qui s'habille bien
SIL	(0.5)
ROM	non c'est quelqu'un qui vit sur les bourgs=
LAZ	=qui vit dans l'bourg c'est-à-dire (1.9) d'accord/ (0.3) et si vous n'avez pas le mot bourgeois pris au SENS du métier (.) vous avez le bourgeois (.) comparé au paysan (0.9) ou une terre etcetera c'est-à-dire celui qui vivait dans les pays (0.2) hein et qui représentait le peuple moyen hein/ d'ailleurs/ (0.9)

Expliquez « une gargote à prix fixe » :

THI « restaurant peu côté ou l'on sert de la cuisine moyenne. Restaurant modeste pour les « bourgeois » »

La réponse de THI rend compte à la fois de la compréhension de « gargote à prix fixe » mais aussi de « bourgeois » par l'utilisation judicieuse de guillemets. Ils sous-entendent que THI a identifié les deux acceptions de bourgeois et que le contexte interactionnel a bien été retenu.

3^{ème} Partie : En quoi les discours explicatifs de l'enseignant participent au processus de compréhension de l'apprenant

Les autres exemples les plus représentatifs de la présence du discours oral enseignant dans le discours explicatif écrit des apprenants proviennent de deux enseignants MIC et PLA qui ont expliqué respectivement deux lexies : « un vestibule » et « les assistants (de l'office) ». La particularité de ces deux discours explicatifs est que la signification des explications est approximative. MIC a expliqué qu'un vestibule est une partie de la maison, un endroit où on met ses vêtements.

Extrait de MIC pour l'explication de « un vestibule »

MIC	et elle disparut dans l'ombre du vestibule <((note « vestibule » au tableau))(3.7) simon/> (1.8) c'est quoi/ (0.9) qu'est-ce que c'est que le vestibule
SIL	(0.9)
SIM	c'est là où on met les vêtements 'fin
SIL	(0.6)
MIC	là où on met les vêtements=
SIM	=ouai les les manteaux/ quoi/ =
MIC	=shut maxime/
SIL	(1.4)
MAX	(inaud.)=
MIC	=ah bon/ (1.8) c'est là là où on enlève les manteaux quand l'on arrive
SIL	(0.6)
ELS	<((questions inaudibles)) [(1.4)]>
MIC	[c'est quoi/] shut/ pareil/=
ELE	=petite pièce euh=
MIC	=une petite pièce à l'entrée (0.6) dans laquelle on pourrait laisser (0.3) les vêtements quand on arrive
(...)	
MIC	je n'ai pas comp je (2.1) un petit/=
ELE	=dressing
SIL	(0.6)
MIC	AH/ (0.4) alors là tu vois euh le vocabulaire anglais je ne (1.6) je vais êt shut:
EVT	<((brouhaha inaudible)) (4.8)>
MIC	on est dans quel siècle/ là/ avec maupassant=
EVT	<((rire d'élève))>
ELE	=ch'ais pas y a lon:gtemps/=
MIC	=y a longtemps alors tu oublies le dressing (0.6) d'accord (0.2) vincent/ (0.6) tu voulais intervenir shut=
VIN	=y a pas beaucoup d'éclairage <((porte sa main droite sur la bouche))dans un vestibule=
MIC	=il n'y a pas beaucoup d'éclairage (0.3) dans un vestibule
SIL	(0.6)
VIN	donc sans soleil=
DAM	=c'est la boîte noire/
SIL	(0.5)
MIC	donc (.) non damien/ la boîte noire c'est le fiacre (0.5) et le vestibule <((fait un geste horizontal et circulaire avec ses feuilles)) c'est une partie de la maison> (4.6)

Pourtant, la définition du dictionnaire nous apprend qu'un vestibule est en réalité « une pièce ou un couloir d'entrée (...) donnant accès à d'autres pièces, à l'escalier »

(Grand Robert, 2003). Ainsi, l'explication de l'enseignante est métonymique : elle a inféré que l'on enlève sa veste en entrant dans une maison et que c'est pour cette raison que l'entrée se nomme un vestibule. Les apprenants ont rappelé cette information lors de leur production écrite. Sur vingt-neuf apprenants, dix-sept ont rappelé le discours de l'enseignante (à savoir un endroit de la maison où l'on range les vêtements), neuf se sont contentés de dire que c'est l'entrée d'une maison et trois n'ont rien noté. D'ailleurs, des dix-sept apprenants, deux ont même apporté la lexie « vestiaire » dans leurs propositions. Et un apprenant a proposé « dressing » comme explanans de « vestibule ». Pourtant, il existe une différence entre « vestiaire » (endroit où l'on range les par-dessus) et « dressing » (endroit qui abrite tous les vêtements). Cette réorganisation des connaissances par l'apprenant montre à quel point le discours de l'enseignant doit être précis afin d'éviter les erreurs d'associations.

Le deuxième exemple recueilli dans notre corpus concerne l'explication de PLA pour « les assistants (de l'office) ». PLA n'a pas bien identifié la signification de cette lexie et lui a attribué un sens non dicté par le texte :

Extrait de PLA lors de l'explication de « les assistants (de l'office) »

PLA	est-c'qu'il y a des mots qui: vous ont gêné (1) au cours de votre lecture (0.7) gaël qui a buté sur certains/ (6.3) est-c'qu'il y a des mots (0.9) dont vous ne connaissiez pas le sens/
EVT	<((Théo lève le doigt))>
SIL	(5.8)
PLA	théo/
THE	=euh la sacristie
SIL	(0.6)
PLA	la sacristie (0.7) alors/ (2.5) qui sait ce qu'est la sacristie/ (2.3) dans une église (2.3) hein/ (1.2) qui sait ce qu'es la sacristie/ (1.2) personne/
SIL	(3)
BEN	<((d'un ton très bas)) c'est une salle>
SIL	(0.3)
PLA	oui c'est une salle oui c'est un lieu (0.5) dans lequel le prêtre se prépare (0.4) avant de dire la messe (0.3) hein/ (1.1) le prêtre et ses enfants de cœur ses assistants (0.6) avant donc qu:'il pénètre dans la (1) dans la nef (0.5) de l'église (0.7) alors la sacristie oui/ (0.2) encore un autre mot/ (16.2) quel registre de langue est utilisé là/

Le texte parle pourtant des assistants comme étant les invités du mariage venant féliciter Georges Du Roy et non comme étant les enfants de cœur du prêtre aidant au bon déroulement de l'office.

Rappel du texte original :

Lorsque l'office fut terminé, il se redressa, et, donnant le bras à sa femme, il passa dans la sacristie. Alors commença l'interminable défilé des assistants. Georges, affolé de joie, se croyait un roi qu'un peuple venait acclamer. Il serrait des mains, balbutiait des mots qui ne signifiaient rien, saluait, répondait aux compliments : « Vous êtes bien aimables. (...) D'autres personnes se poussaient. La foule coulait comme un fleuve. Enfin elle s'éclaircit. Les derniers assistants partirent. Georges reprit le bras de Suzanne pour retraverser l'église. »

Il s'agit bien dans le texte des invités du mariage et non des enfants de cœur. Les réponses des 17 apprenants s'organisent comme suit :

/invités/+/mariage/	3 apprenants
/aide/+ /fonctionnement/ +/office/	8 apprenants
Mauvaise réponse	1 apprenant (« serveurs de restaurant »)
Aucune réponse	4 apprenants
Réponse impossible à interpréter	1 apprenant (« ceux qui assistent »)

Tableau 53: Réponses des apprenants au test de connaissances pour "les assistants (de l'office)"

La polysémie du verbe assister (aider/seconder ; participer à/être présent à) ne rend pas possible l'interprétation de la dernière proposition (« ceux qui assistent »). Les résultats montrent ainsi que les apprenants accordent une grande importance à l'explication orale de l'enseignant et que même après avoir lu le texte, même après avoir peut-être déduit le bon sens de la lexie, les apprenants ont tout de même retenu le discours explicatif de l'enseignant.

Ces deux exemples dévoilent combien il est primordial d'être précis dans ses explications orales. Planifiées à l'avance, les explications des enseignants auraient pu être plus justes. Les moindres paroles peuvent être retenues sans pour autant que l'enseignant leur ait apporté une grande importance. Grâce à ces erreurs définitoires, nous avons pu évaluer l'impact du discours explicatif de l'enseignant sur l'organisation des connaissances des apprenants.

En somme, le contexte interactionnel, dans lequel les explications lexicales sont négociées par les acteurs pédagogiques (Vasseur, 2000, 2004), et les connaissances

antérieures des apprenants sont des paramètres qui interviennent dans la compréhension et la mémorisation lexicale. Par ailleurs, un autre facteur important dans l'organisation des connaissances des apprenants est à relever : le contexte textuel. L'acte de compréhension des textes influence aussi l'organisation des connaissances de l'apprenant qui tente d'en extraire du sens (global et/ou détaillé).

1.3. Compréhension des textes et organisation des connaissances lexicales

Tout comme la compréhension des mots n'est pas seule à intervenir dans la compréhension des textes, le texte, lui-même, a des propriétés intrinsèques et demande à être traité psycholinguistiquement par l'apprenant. Ce dernier construit une représentation intégrée des informations présentées successivement dans le texte et de fait, cherche à construire une certaine cohérence entre les éléments perçus. Mais l'apprenant décrypte et intègre les éléments nouveaux du texte au fur et à mesure qu'ils apparaissent (même si les retours en arrière sont possibles à l'écrit). La résolution de la compréhension du texte pose alors des difficultés de modification et d'actualisation des représentations élaborées.

1.3.1. Les modèles de compréhension des textes littéraires

Kintsch & Van Dijk (Kintsch & Van Dijk, 1978, 1983 ; Van Dijk & Kintsch, 1985 ; Kintsch, 1998) postulent que l'apprenant segmente la surface du texte (en microstructure) en la découpant en propositions de type prédicat (ce que l'on dit), argument (ce sur quoi on le dit) et éventuellement relation (de cause à conséquence par exemple). Ces propositions sont maintenues en mémoire (de travail) quelque temps et traitées de manière séquentielle et cyclique.

Les informations issues de ces cycles sont mises en relation à partir du recouvrement des arguments (c'est-à-dire les concepts évoqués par le lexique) et

permettent de parvenir à une représentation microstructurale du texte. La représentation est d'autant plus cohésive que le texte est répétitif et que ses arguments sont communs. Mais la mise en recouvrement des arguments ne suffit pas toujours à établir une continuité sémantique et certaines propositions successives ne comportent pas d'arguments communs. Alors l'apprenant va, soit chercher en mémoire (épisodique) des propositions sélectionnées dans des cycles antérieurs, soit reconstruire du sens à partir de ses connaissances antérieures. L'objectif étant d'assurer une continuité référentielle. Mais le coût cognitif de telles opérations n'est pas négligeable et de fait, les risques de rupture de la compréhension augmentent (Gaonac'h & Fayol, 2003).

Dans le cas où plusieurs cycles sont réalisés avec succès, l'apprenant associe les informations importantes sous forme de macropropositions qu'il instaurera dans une macrostructure, sorte de résumé des informations essentielles du texte. Ce modèle rend compte alors d'un fonctionnement cognitif attribuable à un apprenant expert en lecture et analyste des textes. Les apprenants de notre protocole font partie de cette catégorie. Ils sont tous considérés comme étant de bons lecteurs et sont tous capables de se référer à des modèles textuels antérieurs (lecture et analyse d'autres textes narratifs). Même si ce modèle de « **construction-intégration** » a largement contribué à modéliser le traitement de la surface des textes, il s'attarde peu sur les connaissances antérieures des apprenants et leur influence dans la représentation individuelle d'une cohérence textuelle.

Le « **modèle de situation** » (Zwaan & Radvansky, 1998 ; Zwaan, 1999 ; Magliano, Zwaan & Graesser, 1999) précise le traitement de l'information par l'apprenant au fur et à mesure de l'avancée dans le texte. Selon la nature de l'information nouvelle, l'apprenant effectue des choix entre le fait de conserver la représentation déjà en cours ou le traitement d'une nouvelle structure mise en relation avec la proposition précédente. Les caractéristiques des événements qui se produisent dans le texte sont alors mises en relation avec les connaissances antérieures des apprenants et c'est l'ensemble des informations activées qui amènent à l'élaboration d'un modèle de situation (Spanghero-Gaillard, 2008b).

Ainsi considéré, le traitement de l'information textuelle provient d'une élaboration proprement individuelle¹. La difficulté principale est alors de considérer que la cohérence construite par l'apprenant n'est peut-être pas la même que celle construite par le narrateur. Comment se présentent alors les étapes intermédiaires menant à une cohérence individuelle de l'information textuelle ?

Le modèle « **Landscape** » (Van den Broek, 1994 ; Van den Broek, Ridsen, Fletcher & Thurlow, 1996 ; Rapp & Van den Broek, 2005) présente un modèle qui repose sur les processus cognitifs développés par l'apprenant : processus d'activation/désactivation des concepts au cours de la lecture et de la compréhension d'un texte. L'apprenant active ou désactive des représentations sémantiques au fur et à mesure de la progression dans le texte. En reprenant l'idée de cycle développée par Kintsch & Van Dijk (1978), le « paysage d'activations » des concepts (landscape) s'effectuerait à partir du texte à lire, de l'information provenant du cycle précédent, de la représentation construite à partir des informations du texte déjà lu et des connaissances du lecteur. Dès lors, le lecteur est désigné par sa capacité à mémoriser les informations, la quantité et la qualité de ses connaissances encyclopédiques mais aussi par les objectifs fixés au début de la lecture et les stratégies qu'il compte mettre en œuvre. Tous ces processus vont déterminer la quantité de représentations élaborées en fonction du nombre d'activations de concepts.

C'est en cela un modèle multidimensionnel et dynamique des processus de compréhension des textes. « [II] intègre la vision constructiviste de l'apprentissage qui met l'accent sur l'activité du sujet pour appréhender les informations nouvelles, la compréhension s'élaborant à partir des représentations que le sujet a déjà construites » (Spanghero-Gaillard, 2008b : 76). De la même façon que l'apprenant réorganise ses connaissances et construit des réseaux prototypiques en mémoire, l'apprenant(-lecteur) fait émerger un réseau de représentations sémantiques des informations développées dans et par le texte, et lie les idées entre elles afin de répondre aux exigences de la progression linéaire (sa cohésion), de la composition organique (sa cohérence) et de ses conditions énonciatives (sa pertinence) (Defays, 2007b).

¹ C'est ce que nous avons mis en relief dans PARTIE 3, Chapitre 1, 1.2.2.

Il est à noter que la **théorie du « Dynamic Text Comprehension »** (Rapp & Van den Broek, 2005) intègre les trois modèles précédents et prétend représenter l'activité cognitive de l'apprenant en compréhension verbale, qu'elle soit écrite ou orale. En cela, au moment où l'apprenant traite une information complexe, il produit des inférences générales ou locales qui ont pour objectif de réduire l'information considérée comme pertinente. Cette réduction de l'information permet d'aboutir plus facilement à des macropropositions. Mais surtout, c'est l'action de l'apprenant en situation qui influence la manière d'appréhender le monde et ses éléments en vue de comprendre les éléments de son propre monde. Ainsi, « *c'est à la fois dans la mise en relation des formes d'expression linguistiques entre elles et dans le repérage des marques de mise en forme des énoncés que se déroule l'activité de compréhension en langue* » (Spanghero-Gaillard, 2008b : 80). Cette explicitation du rôle de l'apprenant et de sa relation au texte nous donne des indications sur le fonctionnement cognitif exercé en contexte.

1.3.2. Contexte textuel et mémorisation du lexique

Nous supposons alors que les représentations des apprenants changent au fur et à mesure de la lecture du texte, de sa compréhension globale et détaillée mais aussi en fonction des explications lexicales de leur enseignant. Ainsi, lorsque l'enseignant propose l'explanans « voiture » pour désigner « fiacre », les apprenants reconstruisent le sens contextuel de « voiture » non pas comme étant une « automobile motorisée » mais comme un « moyen de transport » avec un « habitacle ».

Il en est de même pour le personnage de *Bel-Ami* qui rassemble des traits positifs de /beauté/ et d'/amitié/ dans sa dénomination. Pourtant, dès le premier passage, le narrateur relativise les qualités qui lui octroient : « une élégance *tapageuse, un peu commune, réelle* cependant », « il ressemblait bien au *mauvais sujet des romans populaires* », « il avançait *brutalement, (...) heurtant les épaules, poussant les gens pour ne point se déranger de sa route* » (premier passage), « *il en tenait une, une femme mariée ! (...) Comme ça avait été facile et inattendu !* » (deuxième passage).

Le dernier passage atteste également du double jeu du personnage principal avec d'une part, le baron Georges Du Roy, dont le titre et la particule représentent sa

réussite sociale et professionnelle, mais aussi avec « Bel-Ami » d'autre part, qui rappelle au lecteur que c'est celui qui parvient à ses fins grâce à la séduction (séduction négativée par l'attitude égoïste, opportuniste et méchante du personnage, rappelée notamment par la pensée pour sa maîtresse le jour de son mariage et la volonté de se servir de sa femme comme tremplin vers une carrière politique). En cela, le troisième passage insiste sur le fait que cette union est un mariage d'intérêt et non d'amour et que cela ne gêne en rien *Bel-Ami* qui se satisfait volontiers de cette situation.

Les tests de connaissances nous renseignent alors sur les représentations des apprenants sur ces items lexicaux (« un fiacre » et « Bel-Ami »). Nous avons remarqué que les apprenants avaient majoritairement compris ce qu'était un fiacre mais que le cheminement cognitif révélant la double signification de « Bel-Ami » avait été peu observé dans les réponses écrites des apprenants.

De même, si nous observons plus avant les informations rapportées dans les tests de connaissances des apprenants et les explications lexicales des enseignants en classe, nous pouvons en déduire qu'il y a eu mise en place de processus de construction du sens dans l'apprentissage au travers de la compréhension textuelle. Des traces du contexte textuel dans l'œuvre de *Bel-Ami* ont été observées dans les réponses obtenues lors des tests de connaissances. Dès lors, le contexte textuel joue un rôle prépondérant dans la construction du sens lexical. Il peut aider à la découverte de signification (Defays, 2007b).

64% des apprenants de GAJ, 76.5% des apprenants de PLA et 96.6% des apprenants de LAZ ont compris et se sont souvenus qu'une « boîte noire » désignait « le fiacre » alors que la lexie n'a pas été expliquée en classe par ces enseignants. C'est aussi le cas pour la lexie « les assistants (de l'office) » qui représente les invités du mariage. GAJ n'a pas expliqué la lexie oralement en classe, cependant, 72% de sa classe comprendra la signification de la lexie grâce au contexte textuel. Il en va de même pour la lexie « collation » dont deux apprenants de sa classe se sont souvenus du contexte textuel (rappelons que la lexie n'a pas été expliquée oralement par GAJ). Le texte parle du personnage ne pouvant s'offrir que deux collations au pain et au saucisson.

Expliquez « une collation » :

JUL « c'est constitué de pain et de saucisson »

JUM « un plus dans le repas, ex : deux collations au pain et au saucisson »

Les deux apprenantes n'ont pas rappelé le fait qu'une collation est un repas léger (comme nous aurions pu l'attendre), mais elles se sont souvenues de la composition de cette collation, écrite dans le texte. Seulement, la véritable définition de « collation » n'est pas présente dans les deux propositions. Une collation n'est pas toujours constituée de pain et de saucisson et ce n'est pas forcément un plus dans le repas (cf. analyse lexicographique proposée par Borillo¹, 2002). Le contexte textuel a inhibé la véritable signification de la lexie.

Deux types de réponses ont également retenu notre attention lors des évaluations des connaissances. La première rend compte d'un apprenant qui « surcontextualise » la lexie à expliquer à l'écrit et la deuxième démontre que d'autres apprenants ne se souviennent pas forcément du contexte textuel et « décontextualisent » leurs réponses.

Dans la classe de PLA, JEB est le seul apprenant à avoir décrit la lexie « hussard » comme étant un « uniforme », alors qu'il avait fourni en contexte interactionnel une réponse correcte. Un hussard n'est pas en soi un uniforme mais il était question dans le texte « de l'uniforme des hussards ». JEB a « surcontextualisé » la lexie. Il s'est rappelé du contexte textuel ce qui a largement influencé sa réponse.

Extrait de PLA lors de l'explication de « un hussard »

PLA	militaire oui/ un hussard qu'est-ce que c'est un hussard/
SIL	(1.4)
JEB	<((chuchoté, à peine audible))soldat>
SIL	(1.2)
PLA	un hussard oui c'est un soldat effectivement mais/ (0.6) à pied ou à ch'val/
SIL	(1.3)
BEN	à cheval=
PLA	=oui cavalerie/ (0.8) comment on appelle ça (2.11) appartient à la cavalerie (0.4) le hussard/ (3.2) lé/
MAR	lé[gère/]
PLA	[légère] (.) une cavalerie (.)légère oui (1)

Expliquez « un hussard » :

MAR « c'est un militaire appartenant à la cavalerie légère »

BEN « c'est un soldat de la cavalerie légère »

JEB « un uniforme militaire » (influencé par le texte : « l'uniforme des hussards »)

¹ Cf. PARTIE 1, Chapitre 1, 1.2.1.

Dans l'exemple suivant, les apprenants avaient identifié la signification contextuelle de la lexie. Pourtant, ils ne s'en sont pas souvenus au moment des tests de connaissances. C'est le cas notamment de RIC qui a identifié la signification de la lexie en contexte textuel lors de son intervention orale en classe mais qui ne retiendra que la signification en usage de l'explanandum lors du test écrit de connaissances.

Extrait de LEC lors de l'explication de « l'office »

LEC	est-c'que vous avez bien compris ça/ (2.6) qu'est-c'qui s'est passé de quel office il s'agit là (8.4) quel type de cérémonie (2.2) vous n'avez pas compris=
RIC	=un mariage
SIL	(0.3)
LEC	exactement c'est un mariage (0.5) hein/ (0.6) bien sûr (0.3) ici c'est un mariage (0.3) c'est le mariage de qui/

Expliquez « l'office » :

RIC « la messe »

Il est également question d'un oubli sémantique contextuel pour l'explication suivante. Alors que dans l'interaction langagière ROM avait compris la signification de la proposition lexicale « (Il lui sembla qu'il allait) faire un bond du portique de la Madeleine au portique du Palais-Bourbon », il ne semble pas capable d'en restituer le sens dans le test écrit.

Extrait de BRE pour l'explication de « (Il lui sembla qu'il allait) faire un bond du portique de la Madeleine au portique du Palais-Bourbon »

BRE	<((la cloche sonne)) allez (1.7)> euh ou est-ce que se termine véritablement ce roman (0.6) donc (0.7) il se termine (1.1) donc euh (0.8) en deux fois (1) <((fait quatre pas vers la gauche))paragraphe numéro dix (0.6) paragraphe numéro dix> (1.1) derrière ce mariage (.) à la madeleine (1.3) bon on pourrait croire que (0.2) avec ce ce mariage (0.4) que georges duroy a obtenu ce qu'on appelle son (0.3) bâton de maréchal (0.6) il a (0.4) enfin il est arrivé au sommet (0.2) est-il arrivé au sommet\ (0.4) qu'est-ce qu'il est-c'qu'il ne vise pas autre chose (0.3) derrière/ <((fait quatre pas vers la droite))(2.6) romain/>=
ROM	=la politique=
BRE	=la politique qu'est symbolisé par quel euh (0.5)

Expliquez « (Il lui sembla qu'il allait) faire un bond du portique de la Madeleine au portique du Palais-Bourbon » :

ROM « aller d'un endroit à l'autre »

Ceci dit, certaines réponses aux tests peuvent être attribuées soit au contexte textuel soit au contexte interactionnel dans le sens où l'enseignant a repris dans son discours explicatif un élément syntagmatique du texte. C'est le cas de GAJ qui, lors de l'étude du troisième passage de *Bel-Ami*, a décrit le personnage principal comme étant un individu qui ne se satisfait jamais de ce qu'il obtient. Duroy en veut « toujours plus et mieux » a prononcé GAJ dans sa classe. C'est aussi un syntagme qui se trouve dans le premier passage du roman. C'est exactement la formule reprise par IRI dans sa production écrite pour expliquer la volonté de Du Roy d'accéder à une carrière politique, lors de l'explication de la proposition « (Il lui sembla qu'il allait) faire un bond du portique de la Madeleine au portique du Palais-Bourbon ». L'apprenant a intégré mot pour mot le discours de l'enseignante en mémoire et/ou le discours textuel et l'a réutilisé à d'autres fins explicatives.

Il est aussi question de contexte textuel et interactionnel dans l'exemple suivant. Après avoir longuement débattu de la signification d'« impérieux », SIM trouve la bonne réponse à travers un cheminement hypothético-déductif. Seulement, le débat principal opposait une grande partie de la classe (qui pensait qu'« impérieux » avait un rapport sémantique avec « empereur ») et l'enseignante (qui tentait de faire découvrir le sens véritable à travers le contexte textuel « un désir impérieux »). SIM retiendra les interventions de ses camarades et fournira une réponse erronée alors qu'il avait déduit correctement la signification de la lexie à l'oral.

Extrait de MIC pour l'explication de « impérieux »

MIC	=mais ça veut pas dire un désir d'empereur ça signifie que le désir est impérieux
SIL	(0.2)
ELE	obligatoire=
ALI	=et donc/
SIL	(0.5)
ELS	<((discours inaudible)) (4.3)>
SIM	on ne peut rien faire contre=
MIC	=on ne peut rien faire contre (0.5) oui/

Expliquez « impérieux » :

SIM « aussi important que ceux de l'empereur »

Cela confirme encore une fois que le fait de répéter/d'intervenir/d'employer oralement l'explanans d'une lexie par un apprenant ne certifie pas son stockage en mémoire et sa réutilisation à l'écrit une semaine plus tard. **Nous pouvons dire que le**

contexte interactionnel et le contexte textuel influencent grandement le traitement de l'information et son stockage en mémoire mais qu'ils ne le garantissent pas, voire qu'il y a conflit entre les deux. Ici, on peut imaginer que l'apprenant de MIC s'est souvenu que beaucoup de ses collègues avaient parlé d'un empereur et il s'est rallié à leur opinion car ils étaient nombreux.

Quantitativement, nous avons observé que, lorsqu'il y avait explication orale de la part de l'enseignant, le discours de l'enseignant prévalait à la compréhension du contexte textuel (cf. mauvaises explications de lexies par LAZ et MIC¹). Mais que lorsqu'il n'y avait pas d'explication de la part de l'enseignant, l'apprenant faisait appel au contexte textuel pour identifier en temps réel la signification de la lexie. Ceci dit, la rétention en mémoire du sens contextuel n'est pas automatique lors de la restitution de la signification une semaine plus tard (même si l'apprenant l'avait employé oralement en classe). Ce dernier exemple, présent dans notre corpus, rassemble les informations précédemment recueillies :

- utilisation orale de l'explanans de la part de l'apprenant mais non restitution lors du test (MAT),
- restitution d'une signification plus élaborée par l'apprenant que l'explication qu'il a fournie en classe (GUI)
- et restitution d'une signification réduite de la lexie (ALI).

Extrait de LAZ pour l'explication de « une gargote à prix fixe »

LAZ	<((tape sur la tête de NIC avec sa feuille)) c'est pas caissière> (inaud.) de quel endroit [sort-il/]
ALI	[gargote]
LAZ	<((lève l'index gauche))d'une gargote> (.) <((gestes de la main gauche))et regardez on rajoute A PRIX FIXE ça veut dire quoi/> (1.2) qu'est-ce c'est qu'une gargote/
SIL	(0.6)
GUI	c'est un restaurant euh=
MAT	= un restaurant pas cher/=
LAZ	=voilà/ (0.3) c'est un un restaurant bon marché (0.2) hein/

Expliquez : une gargote à prix fixe

ALI « un repas qui ne change jamais de prix »

MAT *n'a pas répondu à la question*

GUI « un petit restaurant fait pour les classes sociales inférieures, qui ne changent pas le prix de leur menu »

¹ Cf. PARTIE 3, Chapitre 1, 1.2.3.

MAT n'a pas conservé en mémoire l'explanans qu'il a utilisé oralement en contexte interactionnel. GUI proposera un explanans plus élaboré que celui produit à l'oral et ALI exprimera un hyperonyme qui proviendra du contexte contextuel (la gargote représente un repas que *Bel-Ami* ne peut s'offrir, n'ayant pas assez d'argent en poche) alors que son intervention orale était tout autre.

1.3.3. Stratégies de compréhension et mémorisation du lexique

D'autres techniques d'apprentissage viennent s'ajouter au rappel du contexte textuel ou interactionnel lors de la restitution de significations lexicales, surtout lorsqu'il n'y a pas d'explication orale de l'enseignant : le décodage de la forme de la lexie pour accéder au sens (procédé sémasiologique). Les apprenants tentent en effet par tous les moyens d'approcher le sens véritable de la lexie difficile et (se) construisent une réalité sémantique en situation.

Nous avons remarqué que les apprenants, qui ne pouvaient attribuer aucun trait sémantique à la lexie à expliquer, mettaient en place une démarche sémasiologique. Le seul moyen de déchiffrer la lexie est d'observer et de tenter de décoder sa forme. Malheureusement, avec les lexies sélectionnées dans notre protocole, aucune ne peut être analysée par ce type de procédé :

Expliquez « des polissonneries » :

MAR « beaucoup de différentes sonneries » (lexie non expliquée par LEC en classe)

RUI « une boutique qui vend des polissons » (lexie expliquée par GOU en classe)

Expliquez « un vestibule » :

NAR un style de veste (lexie non expliquée par LEC en classe)

Les apprenants semblent avoir utilisé une démarche de découverte par association de formes d'expression linguistique. MAR semble confondre « poli » et le préfixe « poly » (du grec, « plusieurs »). Elle y a ajouté ensuite la lexie « sonneries » qu'elle a identifiée.

RUI a opéré de la même façon seulement il réside un problème d'association. L'apprenant estime que « polisson » peut être associé au suffixe de « lieu de fabrication, d'exercice, de vente » comme dans « boucherie », « boulangerie ». Seulement, une « boucherie » ne vend pas des « bouches » ou des « bouchers » et une « boulangerie » ne vend pas des « boulanges » ou des « boulangers ». La réponse proposée permet de dire que cet apprenant a intégré un procédé figé de suffixation des noms (qui consiste à ajouter tel quel le suffixe). On peut présumer que l'apprentissage s'est fait sur les bases suivantes :

Boulanger + « rie » —————> boulangerie

Boucher + « rie » —————> boucherie

Le « boucher » est celui qui travaille dans la boucherie, le « boulanger » celui qui travaille dans la « boulangerie » et le « polisson » celui qui travaille dans la « polissonnerie ». Il s'agit alors d'une mauvaise interprétation de la signification du suffixe.

En outre, les difficultés orthographiques sont nombreuses si l'apprenant veut utiliser cette règle telle quelle :

Charcutier —————> charcuterie

Poissonnier —————> poissonnerie

Et cela devient plus complexe pour d'autres lieux de vente comme « fleuriste » qui appellent un autre suffixe. En somme, l'enseignant a la nécessité d'être attentif à la manière dont il présente des règles orthographiques et la signification qu'il attribue aux éléments afin de ne pas créer de confusion sémantique pour l'apprenant.

Il en est de même dans l'exemple suivant : « vestibule = un style de veste ». NAR identifie la lexie « veste » et lui ajoute un suffixe auquel elle attribue une signification particulière (« qui a pour fonction de réduire l'aire d'emploi de base »). Pourtant, les suffixes qui modifient la valeur de l'emploi de base du substantif sont plutôt en « -eur » comme « souteneur » (personne qui vit du proxénétisme) dont l'emploi est plus restreint que « soutenir ». Ce procédé n'a été observé qu'en classe de FLES mais nous pouvons très bien imaginer que les apprenants de FLM l'utilisent. C'est d'ailleurs peut-être ce qu'ils ont fait pour impérieux > impérial > empereur.

On comprend bien à travers cette étude que l'apprentissage du lexique est long et graduel (Béjoint, 1990 : 145, in Bogaards, 1994 : 97) et que la difficulté première est de

créer des situations de rencontres favorables à l'acquisition de connaissances (Nation, 1990 ; Laufer, 2007). Fayol (1994, 1997, 2003) pense que l'apprentissage peut être favorisé si les situations de rencontres sont rapportées au vécu de chaque apprenant et donc à ses connaissances antérieures. Il ne suffit pas alors pour l'enseignant d'expliquer pour que le mot soit compris. Il ne suffit pas de faire répéter ou employer oralement pour que le mot soit réutilisable. Et il ne suffit pas non plus de comprendre le contexte textuel ou le contexte interactionnel pour restituer correctement une information expliquée. L'apprentissage lexical semble s'accrocher à un processus de co-construction sémantique où tout ce qui ne fait pas sens n'est ni retenu, ni compris. A cela, l'approche sémasiologique utilisée par les apprenants peut aider ces derniers à décoder le sens d'un mot qui n'a pas été expliqué à condition que les apprenants soient capables de rassembler les traits suffisants et exhaustifs pour qualifier le mot, même si dans notre contexte, les lexies étudiées ne s'y prêtaient pas véritablement.

Mais au-delà des difficultés d'appréhension, de représentation, d'interprétation et de compréhension du lexique, nous notons malgré tout qu'il semble **exister un lien sémantique fort (et logique) entre les interventions langagières (en contexte interactionnel) et les productions écrites des apprenants lors des tests de connaissances**. Et comme nous l'avons dit, le contexte textuel joue également un rôle important dans la découverte du sens et influence l'élaboration des connaissances nouvelles. Rastier (1991b : 154) ajoute que « *le contexte n'altère pas le sens du « mot » (car l'occurrence n'altère pas le type) : il le détermine, il le constitue* ».

Ainsi, divers paramètres (contexte interactionnel, contexte textuel et connaissances antérieures) entrent dans l'élaboration des représentations et dans la construction des connaissances par l'apprenant. Il convient alors de faire comprendre aux enseignants et futurs enseignants l'importance et les enjeux du discours explicatif en classe de langue. Dès lors, l'objectif est d'intégrer une réflexion sur les différentes modalités qu'il engage et les différents fonctionnements (cognitifs, interactionnels) qu'il fait intervenir. Mais pour ce faire, les enseignants ont la nécessité de s'accorder sur ce qu'ils identifient comme étant un discours explicatif en interaction, comment ils peuvent construire le discours explicatif avant le cours (l'étape de planification) et l'intégrer au cours (l'étape de présentation interactionnelle) afin d'être les plus efficaces possible (en interaction et) en compréhension.

Chapitre 2. Propositions de didactique cognitive du français

« Si vous ne pouvez pas expliquer un concept à un enfant de six ans, c'est que vous ne le comprenez pas complètement. »
Albert Einstein

Dans ce dernier chapitre, nous présenterons des pistes de réflexion pour traiter du discours explicatif en formation de formateurs et même quelques techniques pour observer, préparer et adapter en interaction ce type de discours. Il nous semble important que l'enseignant en formation puisse définir ce qu'est un discours explicatif, s'habituer à l'élaborer et avoir une réflexion sur ses propos explicatifs afin de les évaluer et de les modifier en vue d'une plus grande efficacité de son enseignement. En somme, il est nécessaire qu'il puisse **adopter une attitude réflexive face au discours explicatif en interaction** en classe de langue.

De fait, il nous semble important de sensibiliser l'enseignant aux différents dispositifs mis à son service pour expliquer. De même, une formation visant la manipulation de différents supports peut lui être bénéfique. Pour cela, l'enseignant se doit d'être scrupuleux à la planification des discours explicatifs en amont du cours afin d'anticiper au mieux les difficultés de compréhension et de mémorisation des apprenants. Dès lors, le futur enseignant peut être formé à **anticiper et préparer ses discours explicatifs** en tenant compte des nombreux paramètres qui peuvent entrer en jeu dans une classe de langue.

Enfin, le futur enseignant a la nécessité de prendre conscience que ce qu'il a préparé peut éventuellement être modifié en interaction en fonction des interventions des apprenants. Il s'attend alors à co-construire un discours explicatif en fonction de la situation de communication et de la manière dont les apprenants élaborent le sens en contexte. Ainsi, l'enseignant est prêt à **adapter son discours explicatif** en interaction. Ses connaissances sur le fonctionnement cognitif de l'apprenant lui permettent

d'ajuster son discours et potentiellement de mettre en place des stratégies d'enseignement. Tout ceci pose la question de l'évaluation omniprésente en contexte pédagogique. Quand et comment évaluer le degré de compréhension des apprenants ? Nous tenterons d'apporter notre contribution à cette question pédagogique en nous fondant sur le discours explicatif d'éléments lexicaux en classe de langue.

2.1 Attitudes réflexives des enseignants

2.1.1 Ce qu'ils identifient comme discours explicatif

La notion d'explication est intimement liée à celle de transposition didactique (Chevallard & Joshua, 1985) dans le cas de l'enseignement-apprentissage du lexique car l'enseignant se représente d'abord le mot et définit un contenu de savoir à enseigner. C'est un savoir qui subit des transformations de manière à ce que ce soit un objet d'enseignement. Wraggs (2001) ajoute que pour préparer un discours explicatif en interaction, il faut le comprendre dans la leçon, dégager ce qui est à expliquer et trouver les bonnes stratégies. Mais que représente exactement le terme « expliquer » pour les enseignants observés ? Ont-ils une conception unique de ce qu'est un discours explicatif ? Pensent-ils à un type de processus dynamique ou à un procédé discursif figé ?

La question N°14 du questionnaire destiné aux enseignants¹ nous permet de rendre compte de la vision des enseignants sur l'explication en classe.

¹ Cf. Annexe 10 : Questionnaire destiné aux enseignants

D'après vous, qu'est-ce qui est primordial dans votre rôle d'enseignant ?	BRE	PLA	GAJ	MIC	LAZ	GOU	LEC
Quand j'explique, je mets en relation des éléments du texte, du cours, etc. mal compris avec les connaissances antérieures des apprenants	1	2	1	1	2	2	2
Quand j'explique, j'élabore un discours avec les moyens présents (objets de la classe, situations antérieurement vécues dans la classe, dans l'école ou dans la région, etc.)	3	3		3	3		
Quand j'explique, je fais le point sur des connaissances avant d'en introduire de nouvelles	2	1				1	
Quand j'explique, je fais deviner aux apprenants le sens d'un mot ou d'une expression				2	1		1
Quand j'explique, j'anticipe les éventuels problèmes de compréhension et je propose un nouveau discours			2			3	
Quand j'explique, je reformule un discours			3				3
Quand j'explique, j'apporte une définition							

Tableau 54: Qu'est-ce qu'expliquer par ordre de préférence pour les enseignants observés dans notre étude ?

Aucun enseignant n'estime qu'une explication ne se substitue en une définition telle que nous pouvons la trouver dans un dictionnaire ; à savoir un discours neutre, synthétique et valable dans toutes les situations. Au contraire, l'ensemble des enseignants pense qu'une explication hors contexte n'a pas de sens en soi et doit forcément être raccordée avec les connaissances antérieures des apprenants. Trois d'entre eux (BRE, PLA et GOU) insistent d'ailleurs sur le fait qu'une mise au point des connaissances est nécessaire avant tout apprentissage supplémentaire. Le discours explicatif est ainsi directement lié aux processus de compréhension et à l'acquisition de connaissances.

Les trois enseignants disent s'assurer explicitement de l'état des connaissances de leurs apprenants. Les questions « vous comprenez ce que ... signifie ? » ou « qui peut expliquer ... ? » permettent effectivement de rendre compte de leur souci de sonder les connaissances des apprenants. Cependant, nous remarquons que ces énoncés sont bien souvent plus des énoncés de régulation de tour de parole que des

déclencheurs d'échanges au sein desquels un véritable discours explicatif va être élaboré en interaction. Pourtant, un discours explicatif co-énoncé attire l'attention des apprenants et leur permet de s'investir dans la communication. Ainsi, le discours explicatif en interaction est jalonné de reformulations de l'enseignant qui interpelle un apprenant pour qu'il propose un exemple, puis un autre afin de s'assurer que le discours explicatif a été bien compris par l'ensemble de la classe. C'est en cela que nous observons des auto-reformulations, des hétéro-reformulations et des glissements discursifs de l'hétéro-reformulation vers l'auto-reformulation qui permettent la co-construction de la signification en interaction.

Quatre enseignants de FLM (BRE, PLA, MIC et LAZ) pensent se servir des moyens présents dans la classe pour élaborer une explication. Ils mettent en relief une certaine spontanéité dans le fait de construire en temps réel un discours explicatif en fonction de la situation d'interaction et du contexte historico-social. Cela suppose que la préparation d'une explication n'est pas forcément essentielle et que le discours peut être proposé *in medias res*. En cela, le discours explicatif est un processus contextualisé et temporel. Ce type de réflexion résulte d'une certaine capacité à gérer des situations peu prévisibles.

Nous sommes d'accord avec le fait qu'une certaine expérience puisse amener les enseignants à procéder de cette manière et que le contexte historique et social de la classe a la nécessité d'être intégré dans le discours explicatif en interaction afin de s'inscrire dans une continuité pédagogique. Pourtant, nous pensons essentiel de pouvoir anticiper au maximum les éventuels problèmes de compréhension des apprenants en amont du cours. La préparation du discours explicatif implique que l'enseignant se pose des questions quant au type de problème de compréhension potentiellement engendré par un item lexical. Cette réflexion amène à considérer différentes pistes qui mèneront à l'élaboration d'un ou plusieurs discours explicatifs. En effet, nous supposons que si un discours explicatif n'est pas saisi par un apprenant, l'enseignant doit pouvoir être en mesure de proposer un autre discours explicatif jalonné par différents types de reformulations.

Par ailleurs, trois enseignants (MIC, LAZ et LEC) expliquent en faisant deviner les mots ou expressions à leurs apprenants. Ils partent, eux aussi, des connaissances

antérieures de leurs élèves mais surtout proposent un cheminement hypothético-déductif qui aboutira à élucider le sens du mot. Ce choix présuppose que le discours explicatif peut se co-construire entre l'enseignant et les apprenants et qu'il n'est pas l'objet d'une simple transmission de savoirs. Les enseignants soulignent en ce sens l'aspect dynamique du discours explicatif. Et ce cheminement présuppose que l'enseignant fait découvrir petit à petit les éléments nouveaux. L'enseignant a alors la nécessité de bien connaître les apprenants (et leurs connaissances antérieures) afin de parsemer son discours d'éléments prototypiques, c'est-à-dire d'éléments représentatifs de la catégorie à laquelle l'objet ou le concept est associé et lui donne du sens. Il est entendu que l'enseignant n'aidera pas les apprenants à comprendre si plusieurs éléments nouveaux dans le discours explicatif ne peuvent être décodés. Le cheminement hypothético-déductif est en cela un discours délicat à présenter en classe car il a la nécessité d'être un discours collectif qui est analysé individuellement par les apprenants en fonction de leurs connaissances linguistiques mais aussi de leurs connaissances du monde.

BRE et PLA ont la même vision de ce que peut être un discours explicatif en classe (même si l'ordre de préférence n'est pas identique) : faire le point sur les connaissances des apprenants, les utiliser pour construire l'explication en relation avec le contexte, en temps réel, au moment où le besoin de compréhension se fait le plus pressant. Pourtant, le fait de faire le point sur les connaissances antérieures des apprenants est quasi-absent de la majorité des interactions langagières observées dans leurs classes. Maubant & al. (2003 : 63) avaient déjà remarqué que les pratiques déclarées et les pratiques effectives pouvaient différer.

Dans leurs réponses, deux enseignantes (GAJ et GOU) disent préparer des explications par anticipation d'incompréhension en proposant un nouveau discours. L'explication est alors un discours qui se prépare à l'avance en tenant compte des éventuelles futures difficultés de compréhension des apprenants. Nous pouvons nous poser la question de l'organisation textuelle de ce discours explicatif au sein même de la préparation de cours. Les enseignants écrivent-ils les items lexicaux qu'ils comptent

expliquer en classe ? Organisent-ils sur leur feuille le discours explicatif et les différentes étapes qui mèneront à la compréhension¹ ?

Nous pensons que l'enseignant doit réfléchir à ce qu'il prévoit d'écrire sur sa préparation de cours. Le fait d'apposer par écrit le nom d'une lexie pour se souvenir qu'elle est à expliquer ne suffit peut-être pas à proposer un discours explicatif efficace en classe. En outre, de par notre expérience, nous nous sommes rendue compte que les futurs enseignants s'interrogeaient sur la manière d'organiser les feuilles qui leur servent de supports de cours. Il serait intéressant de les guider dans la manière d'optimiser leurs supports de cours en proposant une présentation claire et organisée des informations. De même, en formation, certaines habitudes peuvent être données : écrire en amont du cours les différents éléments explicatifs qui composeront leur discours, élaborer différents discours explicatifs pour une seule lexie. Ces éléments de formation leur permettraient de se rendre compte de la pertinence de leurs propos et de prévoir une explication supplémentaire dans le cas où la première n'aurait pas été comprise par quelques apprenants.

En guise d'exemple, voici le discours que nous aurions envisagé pour l'explication de la lexie « hussard ». Les apprenants savent déjà que Georges Duroy est un ancien soldat, devenu civil, grâce à la lexie « sous-officier ». Nous serions partie de la phrase du texte :

« Il marchait ainsi qu'au temps où il portait l'uniforme des **hussards**, la poitrine bombée, les jambes un peu entrouvertes comme s'il venait de descendre de cheval ; et il avançait brutalement dans la rue pleine de monde, heurtant les épaules, poussant les gens pour ne point se déranger de sa route. »

Nous aurions débuté en paraphrasant « ainsi que » par « comme ». « Il aurait marché comme au temps des hussards ; le hussard est un soldat à cheval (nous montrons l'image d'un hussard) ; la poitrine bombée (mime de l'attitude), les jambes un peu entrouvertes (nous attirons l'attention sur nos jambes exagérant l'espace qu'il peut y avoir lorsqu'un cavalier marche) comme s'il venait de descendre de cheval ; et oui, c'est un soldat à cheval, les jambes ont pris la forme du corps du cheval ».

¹ Nous répondrons plus largement à ces questions dans la PARTIE 3, Chapitre 2, 2.2.1.

Dans ce discours, nous insistons sur l'apparence d'un hussard de manière à ce que l'apprenant puisse visualiser plus facilement l'attitude de Georges Duroy. En associant la forme des jambes avec la caractéristique intrinsèque du « hussard » qui est d'appartenir à la cavalerie légère, nous espérons faire retenir la lexie. En lisant et en expliquant la phrase suivante, les apprenants devraient arriver à comprendre l'attitude de Georges dans les rues de Paris. Nous mimons le personnage avançant brutalement tout droit dans la classe (la tête haute et le regard hautain).

Ainsi, nous souhaitons faire comprendre aux apprenants les différents traits sémantiques retenus dans notre protocole (cf. annexe 5 : Analyse sémique des lexies), à savoir le sens hors contexte et en contexte textuel de « hussard » :

Hors contexte textuel : /humain/ + /mâle/ + /engagé dans l'armée/ + /à cheval/

En contexte textuel : /humain/+/mâle/+/manières brusques/+ /-délicatesse/+ /distinction-/

Il est ensuite possible de continuer l'explication du paragraphe suivant, toujours en insistant sur la personnalité de Georges Duroy, point que nous estimons essentiel à la compréhension des trois textes à expliquer. Notre plan B aurait consisté à souligner le sens premier de hussard (à décontextualiser la lexie) pour revenir par la suite au sens contextuel nécessaire à la compréhension du texte. Nous aurions montré un soldat de nos jours avec une tenue en kaki puis un militaire gradé. Ensuite, nous aurions montré à nouveau le dessin représentant un hussard à cheval. Les supports iconiques permettent aux apprenants d'accéder au sème /engagé dans l'armée/ tout en intégrant le fait qu'il existe différents corps d'armée. L'apprenant aurait induit potentiellement avec plus de facilités le contexte historique dans lequel l'action se passe. Par la suite, il serait plus aisé de demander aux apprenants de faire des propositions sur les caractéristiques communes entre Georges Duroy et le hussard.

Le Tableau 54, nous indique en outre que l'explication comme procédé reformulatif a été choisi par deux enseignantes (GAJ et LEC). Elles ont analysé le fait que ce discours est spécifiquement un deuxième discours qui se substitue au premier en vue d'un meilleur décodage de l'information. Il est alors intéressant pour les enseignants de connaître les différentes techniques reformulatives pouvant aider à la compréhension : reformulations par hyponymie/hyperonymie, reformulations par synonymie/antonymie, par utilisation de métalangage, par découpage

morphosémantique, reformulations paraverbales (prosodie) et reformulations non-verbales (proxémique, kinésique, supports iconiques).

Tous ces procédés explicatifs sont plus ou moins visibles dans les discours des enseignants. C'est ce que nous allons voir à présent en illustrant nos propos d'interactions langagières observées dans les classes de langue. Ainsi, nous allons mieux cerner, enseignant par enseignant, quelle vision ils ont du discours explicatif.

MIC et LAZ ont choisi dans le tableau précédent les mêmes énoncés pour représenter leur manière d'expliquer en classe. Ils estiment qu'un discours explicatif passe par une approche interactionnelle spécifique : faire deviner. C'est une stratégie discursive qui se retrouve fréquemment dans les discours de MIC et beaucoup moins fréquemment chez LAZ. LEC est aussi une enseignante qui fait beaucoup deviner. C'est d'ailleurs son premier choix et c'est elle qui est la plus représentative de ce procédé discursif. Elle ajoute à ses choix le fait de reformuler pour expliciter ce qu'est un discours explicatif. En voici un exemple :

Extrait de LEC pour l'explication de « parvenir »

LEC	parvenir/ (0.8) connaissez-vous un synonyme (2.5) non/ (2) ou alors savez-vous l'expliquer/ (0.6) parc'que c'est pas toujours plus facile de de connaitre euh (0.5) un synonyme (0.5) personne ne sait parvenir/ (0.6) tal/ tu sais c'que c'est/=
TAL	=oui mais je sais pas comment expliquer <((sourire de TAL))>=
LEC	=tu sais pas comment l'expliquer (2.1) ricardo même chose
SIL	(0.3)
RIC	ouai pareil
SIL	(1.9)
LEC	alors comme synonyme vous avez arriver (0.6) hein/

Lorsque LEC demande un synonyme, elle se rend compte que fournir un verbe correspondant exactement au sens de « parvenir » est sans doute trop difficile. Elle demande alors si ses apprenants peuvent l'expliquer. Il faut comprendre que LEC admet qu'une reformulation paraphrastique est moins difficile à élaborer qu'une synonymie pure. On peut supposer qu'elle accepterait un énoncé exemplifiant l'explanandum. En ce sens, elle ne se contente pas d'un explanans précis mais de données sémantiques contextuelles qui seraient capables de faire sens aux apprenants. Cependant, la question initiale « connaissez-vous un synonyme ? » fait intervenir du métalangage qui n'aide pas les apprenants à donner du sens. Le cheminement

hypothético-déductif que cette enseignante prône comme étant un élément essentiel du discours explicatif est absent de ces techniques explicatives. De fait, elle met en place une double-problématique (comprendre la lexie en proposant un synonyme) qui se révèle être stérile pour les apprenants. En revanche, solliciter le rappel d'un synonyme qui aurait été donné dans un cours précédent servirait à revisiter les connaissances acquises ou en voie d'acquisition des apprenants.

Par ailleurs, GAJ et GOU ont en commun le fait d'anticiper les problèmes de compréhension et de préparer en amont du cours des discours explicatifs. GOU est une des enseignantes qui a préparé le plus d'explications lexicales avant le cours alors que GAJ se trouve dans la moyenne (par rapport aux autres enseignants). Le travail de planification de GOU se ressent dans la spontanéité qu'elle a de proposer des discours explicatifs parfaitement intégrés à son discours d'analyse littéraire. On sent que l'explication de telle ou telle lexie était prévue et qu'elle l'a proposée au moment où elle le souhaitait. Un des exemples le plus probants est le suivant :

Extrait de GOU pour l'explication de « de boni » et « une collation »

	((lecture du passage et explication des lexies en même temps))
GOU	il réfléchit que les repas du matin (1) étant de vingt-deux sous: au lieu de trent' que coûtaient ceux du soir (0.6) il lui resterait en se contentant des déjeuners (0.4) un franc vingt centimes de boni <((geste de la main gauche vers l'extérieur)) c'est-à-dire de plus > (0.3) ce qui représentait encore deux collations au pain et au s'cisson (1.7) voilà (0.9) plus deux bocks sur le boul'vard (0.8) les collations c'est c'qu'on dirait: c'est c'qu'on appellerait maintenant un petit goûter vous savez quand on mange une petite chose dans la matinée ou dans l'après-midi une collation hein c'est un mot: en français plus sout'nu (1.3) c'était là sa grande dépense et son grand plaisir des nuits (.) et il se mit à descendre la rue notre dame de laurette (0.6)

Ceci dit, GOU ne s'est pas assurée de la bonne compréhension des discours explicatifs par ses apprenants et n'a pas non plus repris ces discours à d'autres moments dans l'étude des textes. Ce qui veut dire que son discours explicatif n'a peut-être pas été compris et s'il l'a été, il n'a peut-être pas été retenu. Les résultats des tests de connaissances montrent que la reformulation mêlée à la lecture n'est pas véritablement bénéfique pour la compréhension et surtout la mémorisation des lexies. Cela confirme le fait que l'apprentissage du lexique est long, graduel et qu'il est peut-être nécessaire de mettre en valeur (intonation différente, geste d'attention, etc.) le

discours explicatif pour qu'il soit perçu en tant que tel, compris en interaction et retenu par l'apprenant.

Aussi, dans les réponses recueillies sur ce qu'est un discours explicatif, tous les enseignants s'accordent sur l'importance de contextualiser le discours explicatif. Nous sommes d'accord sur le fait que l'explication lexicale n'a de sens que si elle est intégrée dans une situation discursive où les informations pragmatiques peuvent aider à induire le sens de l'item en question car ces informations permettent d'émettre des hypothèses qui seront confirmées ou infirmées par l'enseignant. La reconstruction et l'explicitation des suppositions engendrent des prises de paroles régulées par l'enseignant. Il est alors bien question d'une co-construction du sens en interaction. Le discours explicatif est un discours de compréhension situé qui dépend des apprenants auxquels il s'adresse.

Ce que nous pouvons conclure aussi, c'est qu'il existe **une certaine spontanéité dans l'élaboration du discours explicatif chez les enseignants de FLM** alors qu'elle est (quasi-) absente des considérations méthodologiques des enseignantes de FLES. Les enseignantes de FLES préparent les explications en amont du cours, cependant elles agissent différemment en classe. GOU restitue les explications telles qu'elle les avait prévues dans sa préparation de cours (explications plutôt auto-reformulées) tandis que LEC propose une question de départ et élabore un cheminement hypothético-déductif à partir du discours des apprenants et de sa préparation de cours, comme dans l'exemple suivant (explications largement hétéro-reformulées) :

Extrait de LEC pour l'explication de « gargote à prix fixe »

SHA	gargote qu'est-ce que ça veut dire/
SIL	(0.3)
LEC	c'est ma question/ <((rires))(2.1)> alors une gargote (1.5) à votre avis à prix fixe de quoi est-ce qu'on parle ici/=
MAK	=c'est pas une prostituée
SIL	(0.7)
LEC	<((sourire de MAK))habituées (.) attends/> on parle de qui là habituées (0.8) quel est le sujet/
SIL	(0.4)
HAN	les [femmes]
FAR	[les femmes\]=
LEC	=oui les femmes (1) donc euh habituées de cette gargote (1.8) à votre avis c'est quoi/ (0.3)<((attendant une réponse négative)) c'est une personne/>
ELS	<((interventions simultanées)(inaud.)>=
SHA	=c'est une situation=

3^{ème} Partie : En quoi les discours explicatifs de l'enseignant participent au processus de compréhension de l'apprenant

LEC	=ah c'est marrant ouai ok d'accord (0.2) ici c'est un lieu (.) en fait (1.1) alors à votre avis de CETTE gargote quand vous utilisez hein/ le démonstratif c'est parce qu'on a déjà parlé hein de quoi on parle ici
SIL	(0.2)
TAL	peut-être comme un spectacle/ (0.8) non\
SIL	(0.4)
LEC	c'est PLUS un lieu
SIL	(0.2)
HAN	le restaurant/
SIL	(0.2)
LEC	voilà (.) exactement (0.3) hein (.) gargote c'est un restaurant (0.3) donc (.) euh on utilisait ce mot justement pour les restaurants (.) qui pratiquaient des prix assez bas (0.4) hein qui n'étaient pas chers quoi (0.5) et où la nourriture en général était mauvaise
EVT	<((petits rires des élèves)) (2.3)>
LEC	parce que les prix étaient bas hein/ c'était lié hein/ le
HAN	[mais c'est/]
LEC	[le mot] ne s'emploie (.) pas plus vraiment aujourd'hui hein : (0.5) 'l est moins utilisé en tout cas

Cet exemple monte combien il est important d'accorder du temps pour obtenir une réponse satisfaisante de la part des apprenants. Laisser du temps permet de construire progressivement une signification et l'enseignant est là pour jalonner ce parcours. Les enseignants en formation ont la nécessité de prendre conscience que le temps utilisé en classe est à organiser à bon escient et que la compréhension n'est pas forcément instantanée chez les apprenants. Ils ont besoin de temps pour comprendre et cela passe aussi par le temps octroyé à la notation des informations sur leur cahier. Les enseignants font ainsi des pauses discursives pertinentes qui permettent aux apprenants de noter les éléments du tableau, de recopier des informations du texte, de notifier ce qui vient d'être dit, etc. Ces écrits constitueront la base de travail pour une révision ultérieure.

En cela, l'enseignant se pose la question de ce qu'il note au tableau (des mots ? des portions de phrases ? des phrases complètes ?) et comment il organise les informations portées sur ce support (dans quel ordre et dans quel but ?). La disposition spatiale des informations au tableau mérite d'être réfléchie dans le sens où elle se doit d'être lisible par chaque apprenant de la classe, quelle que soit sa place (du premier rang au dernier). L'enseignant peut utiliser le tableau de gauche à droite, de haut en bas et en organisant son texte en différentes colonnes, afin de rappeler aux apprenants la disposition des éléments sur une page et en vue d'être le plus lisible possible. Nous mentionnons à ce sujet que les enseignants ont la nécessité de se rendre compte de

l'impact d'une telle réflexion dans la classe. Ecrire avec une « belle écriture » peut aider les apprenants à déchiffrer plus rapidement les écrits portés au tableau. Il en est de même pour la taille de l'écriture. Nous pensons précisément à des populations étrangères qui n'ont pas le même système d'écriture et qui mettent du temps à identifier chaque graphe.

En outre, nous estimons qu'un discours explicatif porté au tableau est relayé par des formes syntagmatiques permettant aux apprenants de construire des structures signifiantes mais aussi de pouvoir réutiliser ces connaissances en variant l'axe paradigmatique. Nous pensons alors judicieux, dans cette démarche, le fait de noter des items lexicaux avec leurs déterminants (pour les classes de FLES précisément) et de présenter des syntagmes qui serviront de base à la constitution d'une phrase. Ainsi, pour des apprenants étrangers, il est nécessaire d'écrire au tableau « *un* vestibule », « *un* perron » et « *une* collation » surtout lorsque la lexie est au pluriel et que l'apprenant ne peut pas inférer le genre (comme dans « l'uniforme *des* hussards »). Il peut s'avérer également intéressant de porter au tableau des syntagmes afin de travailler l'axe paradigmatique quand cela est possible ou, au contraire, insister sur l'aspect figé de l'expression (il portait beau et non *elle portait belle) :

Une gargote à prix fixe
↓
Un *restaurant* à prix fixe
▼ Une gargote à prix *variable*

Par ailleurs, il semble important d'éveiller à l'analyse de familles de mots comme pour « impérieux » de manière à éviter toute confusion (impérial > empereur). Lorsque la lexie ainsi que son synonyme sont écrits au tableau, les apprenants interprètent ce geste professionnel comme « ce mot est important », « je dois noter ce mot dans mon cahier ». Ainsi, si l'enseignant suppose une erreur d'interprétation de la part de ses apprenants en amont du cours, le fait de décider d'inscrire le mot au tableau lui permet d'attirer leur attention et de déjouer une erreur. Par ailleurs, l'inscription au tableau n'est pas la seule stratégie : un changement d'intonation, de grands gestes, énoncer explicitement que le mot est important, peuvent aussi avoir les mêmes effets.

En cela, le travail morphologique est nécessaire et donne des habitudes de réflexion fructueuses pour les apprenants natifs ou étrangers. Par exemple, dans « polissonneries », « coudoyer » ou « assistants », on peut attirer l'attention des apprenants sur les bases lexicales ou verbales « polisson », « coude » et « assister » qui seront plus faciles à expliquer pour ensuite revenir à la lexie en contexte. De même, il peut être aussi intéressant d'observer la lexie « tapage » (dans une « élégance tapageuse ») afin de découvrir les sens hors contexte, en contexte et associés à « élégance ». Issues de la DFLES, ces remarques peuvent s'appliquer au FLM car elles faciliteront l'accès au sens. Tous les apprenants mais aussi plus précisément, les populations de français langue seconde et les apprenants dyslexiques, bénéficieront de telles attentions.

En somme, en formation de formateurs, **nous pointons du doigt les différentes conceptions théoriques et pratiques du discours explicatif en fonction des disciplines observées (FLES/FLM)**. Elles constituent une base de réflexion sur la conception d'un discours explicatif en interaction et les objectifs qu'elle espère atteindre. En reprenant la Figure 3: **Les situations d'existences de l'explication**¹, nous pouvons d'après nos observations préciser l'environnement discursif du discours explicatif en interaction.

Nous pensions initialement que le discours explicatif était porté par une certaine objectivité tant la présence de discours définitoires et de discours informatifs semblaient prédominer dans l'environnement explicatif. Pourtant, nous avons remarqué que quand l'enseignant explique en interaction, il n'est pas dans une objectivité optimale, tant il prend en charge le discours de l'apprenant. Par conséquent, la dimension affective est fortement présente dans la relation pédagogique alors que l'affect est absent des discours définitoires et informatifs (écrits notamment).

Par ailleurs, nous pensions absent le procédé de justification en classe de langue. Pourtant, la justification n'est pas uniquement une question de valorisation de la face mais bien le fait de répondre à un interlocuteur présent dans l'interaction. Justifier ses dires suppose la présence des interlocuteurs et l'estime réciproque dans la négociation du sens qui vise l'intercompréhension, ce qui est le cas en classe de langue.

¹ Présente dans la PARTIE 1, Chapitre 1, 1.2.4.

Et comme nous l'avons dit¹, justifier relève de l'ordre du vraisemblable alors qu'expliquer relève du vrai. Seulement, l'apprenant ne peut pas vérifier ce qui est de l'ordre du vrai ou du vraisemblable. La notion de justification est alors à reconsidérer. Au regard de notre corpus², nous pouvons envisager sa présence en classe de langue au même titre que l'argumentation. En effet, l'argumentation ne peut être remise en question par l'apprenant et peut apparaître comme étant un discours explicatif en interaction. Sa présence est également possible en classe de langue car l'objectif est bien de faire comprendre par n'importe quel moyen. En somme, nous pensons que le discours explicatif de l'enseignant en interaction peut s'envisager dans une sphère plus large que celle de l'explication. Cette conception considère probable le fait de passer graduellement d'un procédé discursif à un autre en vue d'enrichir son discours et de le faire vivre en contexte interactionnel.

En cela, les futurs enseignants confrontés à différents discours explicatifs durant leur formation seront amenés à développer une idée précise du processus et de la manière dont ils peuvent servir la pratique pédagogique en interaction (Puren, Bertocchini & Costanzo, 1998). Et plus les exemples explicatifs seront divers, plus l'enseignant aura à sa disposition un panel de techniques explicatives. Le futur enseignant construira son expertise en sachant quel type de technique explicative il souhaite utiliser dans sa classe et à quel moment il l'introduit en vue d'être le plus efficace possible. Cela ne veut pas dire que l'enseignant doit forcément diversifier ses pratiques mais plutôt qu'il sera à même de varier le dispositif didactique si besoin.

2.1.2 Sélection didactique du lexique à expliquer par les enseignants

Nous allons nous intéresser maintenant à la manière dont les enseignants ont eux-mêmes effectué le relevé du lexique complexe (au sens de difficile à comprendre et nécessitant un discours explicatif en interaction). Ils ont opéré une sélection didactique mais aussi pédagogique des lexies des textes.

¹ Cf. PARTIE 1, Chapitre 1, 1.2.3.

² Et plus précisément lors de l'explication par LEC de « une divinité ».

Nous rappelons que la sélection didactique relève de ce que l'enseignant avait prévu d'expliquer avant le cours (anticipation, planification, préparation matérielle, etc.) et la sélection pédagogique concerne le choix opéré par l'enseignant au moment d'expliquer en classe. Le discours peut varier ou correspondre à ce qui a été prévu.

Choix didactiques des enseignants observés

Les enseignants participant à notre expérimentation ont discriminé certaines lexies par rapport à d'autres en préparant l'étude des textes. Nous leur avons fourni une liste et ils nous ont signalé les lexies et propositions lexicales qu'ils avaient eu l'intention d'expliquer en classe. Ce petit questionnaire a été distribué une fois les séances d'observation terminées de façon à ne pas influencer les enseignants dans leurs choix explicatifs. Nous leur avons demandé quelles lexies ils avaient eues l'intention d'expliquer avant le cours et quelles lexies ils avaient véritablement expliquées en classe et pourquoi. MIC¹ a estimé qu'il faudrait en expliquer 5 en classe, GAJ 12, BRE 13, PLA 14, LAZ 17, GOU 19 et LEC² 22.

Nous pouvons remarquer que les enseignantes de FLES sont beaucoup plus sensibles à la préparation d'explications de lexique que les enseignants de FLM. Elles retiennent un grand nombre de lexies qui pourraient potentiellement être comprises avec le contexte mais préparent quand même des explications au cas où il y aurait manque de compréhension de la part de leurs apprenants. Les enseignants de FLM ont, quant à eux, des réactions explicatives très diverses. Certains estiment que le lexique contenu dans ces passages sera compris en contexte textuel ou discursif et qu'il n'a pas besoin d'être explicité outre mesure. D'autres préparent des explications lexicales. En outre, il n'y a pas de différences significatives entre les enseignants de collège et ceux du lycée. Il semblerait que cette sélection relève essentiellement de choix didactiques personnels. En formation de formateurs, il nous semble essentiel que les futurs enseignants prennent conscience des choix qu'ils opèrent en amont du cours

¹ MIC nous a confié qu'une leçon précédente avait permis d'expliquer la lexie « hussard ». Ainsi, elle estime que le terme est à connaître pour des apprenants de cet âge mais n'est plus à expliquer au vue du travail antérieur effectué. De ce fait, elle n'insistera pas beaucoup sur sa définition.

² LEC a estimé que « de boni » ne nécessitait pas d'explication car le texte comportait une note de bas de page sur ce terme. L'enseignante pense que ce type de discours explicatif peut suffire et qu'il ne nécessite pas d'explication orale de sa part.

3^{ème} Partie : En quoi les discours explicatifs de l'enseignant participent au processus de compréhension de l'apprenant

de manière à ce qu'ils anticipent au mieux les divers problèmes susceptibles d'être rencontrés.

Les tableaux suivants rendent compte des lexies jugées importantes à expliquer et le nombre d'enseignants ayant porté ce jugement :

Légende	
Colonne de gauche	Lexies retenues dans le protocole expérimental
Colonne de droite	Nombre d'enseignants ayant prévu d'expliquer en amont du cours la lexie
En gris	Lexies prévues comme étant à expliquer par plus de la moitié des enseignants (FLM & FLES confondus)

Passage 1	
Des miasmes	6
Des regards [...] comme des coups d'épervier	6
Une étuve	6
Une gargote à prix fixe	6
(20 centimes) de boni	6
Un hussard	6
Une élégance tapageuse	5
Il portait beau	4
Coudoyer	4
Une collation	3
Des rôdeuses	0

Tableau 55: Sélection didactique du lexique du premier passage

Passage 2	
Les becs de gaz (des trottoirs)	6
Un vestibule	4
Impérieux	3
Cette boîte noire	3
Les polissonneries	3
Un fiacre	2
Une femme du monde	2
Bénir	1

Tableau 56: Sélection didactique du lexique du deuxième passage

3^{ème} Partie : En quoi les discours explicatifs de l'enseignant participent au processus de compréhension de l'apprenant

Passage 3	
Bel-Ami	7
(Il lui sembla qu'il allait) faire un bond du portique de la Madeleine au portique du Palais-Bourbon	7
(La foule) bruissante	3
L'office	3
(La foule) amassée	3
Des égards	2
Coulait comme un fleuve	2
Un perron	2
Les assistants (de l'office)	1
Balbutiait	1
Plein de reconnaissance pour la divinité qui l'avait ainsi favorisé	0

Tableau 57: Sélection didactique du lexique du troisième passage

Plus de la moitié des enseignants pense que treize lexies et propositions lexicales sont essentielles à expliquer et ont bénéficié d'une attention particulière lors de la préparation du cours. C'est un tout petit peu moins de la moitié du lexique que nous avons sélectionné. On remarque aisément que l'importance accordée au lexique va en déclinant d'un texte à l'autre. La majorité du lexique à expliquer provient du premier texte et le nombre de lexies à expliquer diminue jusqu'à être très faible pour le troisième texte. Ceci peut s'expliquer par le fait de devoir expliquer le contexte de l'époque et donc d'attirer l'attention des apprenants sur des termes vieillis ou peu courants dès l'étude du premier texte. Planter le décor permet à l'enseignant de mieux faire entrer les apprenants dans le texte et de faire découvrir plus facilement les items lexicaux importants à la compréhension de la scène. Le contexte de la narration étant établi, les deux autres passages n'ont pas besoin d'une attention lexicale aussi poussée.

Pourtant, n'est-il pas important de continuer à sensibiliser les apprenants à l'environnement des autres textes en faisant des rappels, surtout qu'il est difficile, dans les textes littéraires, de proposer des situations réelles (comme dans des dialogues de la vie quotidienne ou dans l'étude d'articles journalistiques) ? L'apprenant doit être capable de se projeter dans le texte comme quand il regarde un film ancien. Le lexique rend compte des éléments historiques et mérite par ailleurs un discours de compréhension. Sans compter que, entre deux cours, une semaine s'est écoulée. Il faut donc réactiver un certain nombre d'éléments proposés dans le cours précédent.

Type de lexique à expliquer en classe

De ces considérations, nous voulons savoir si les enseignants attirent davantage leur attention sur un type de lexie à expliquer plutôt qu'un autre. Nous regardons si un type de lexie (simple, complexe ou proposition lexicale¹) est privilégié par les enseignants comme faisant partie du lexique nécessaire à expliquer ou si c'est plutôt la nature sémantique (lexie ayant des traits sémantiques abstraits/concrets) qui guide l'enseignant dans sa démarche de sélection didactique du lexique à expliquer.

	Lexies complexes <i>n=5</i>	Propositions lexicales <i>n=5</i>	Lexies simples <i>n=20</i>
FLM, collège			
BRE	60 %	60 %	35%
PLA	40%	60 %	45%
FLM, Lycée			
GAJ	60 %	40%	35%
MIC	40%	40%	05%
LAZ	60 %	40%	60%
FLES, université			
GOU	60 %	40%	70%
LEC	40%	60 %	85%

Tableau 58: Sélection du lexique à expliquer en fonction de la classification de Pottier (1987/1992)

Sur le nombre total de lexies complexes que nous avons repéré comme nécessitant une explication (à savoir cinq), la moitié, plus ou moins, est planifiée en amont du cours par la totalité des enseignants, FLES et FLM confondus. Pour les propositions lexicales, le résultat est identique. Ce sont les lexies simples, quant à elles, qui obtiennent des résultats nettement inférieurs sauf pour les deux enseignantes de FLES ainsi que LAZ. Sur les vingt lexies simples retenues dans notre protocole, seules les enseignantes de FLES ont pris la peine de préparer une explication pour la majorité de ces lexies. Ceci s'explique peut-être par le fait qu'une lexie simple en contexte est peut-être plus facilement identifiable par l'apprenant de FLM que pour un apprenant de FLES.

¹ Cf. Annexe 3 : Distribution des lexies simples, complexes et propositions lexicales

Peut-être que la nature sémantique nous aide à mieux comprendre cette différence de planification¹ :

	Constituants ayant une majorité de traits sémantiques concrets n=16	Constituants ayant un trait sémantique abstrait n=15	Constituants ayant une majorité de traits sémantiques abstraits n=12
FLM, collège			
BRE	50%	40%	33.3% ²
PLA	56.25%	40%	41.7%
FLM, Lycée			
GAJ	56.25%	46.7%	33.3%
MIC	43.75%	13.3%	8.33%
LAZ	50%	53.3%	50%
FLES, université			
GOU	75%	53.3%	58.3%
LEC	56.25%	60%	91.7%

Tableau 59: Sélection du lexique en fonction de la nature sémantique des lexies et propositions lexicales

Dans ce tableau, les éléments significatifs sont les suivants. BRE, PLA, GAJ et MIC concèdent une part plus importante à la planification de lexies aux traits sémantiques concrets qu'aux lexies ayant au moins un trait sémantique abstrait ou encore aux lexies ayant une majorité de traits sémantiques abstraits³. LAZ a des résultats homogènes pour les trois catégories et LEC a une tendance affichée pour la planification de lexies ayant une majorité de traits sémantiques abstraits. Dans le sens où nous supposons qu'une lexie sémantiquement abstraite est plus difficile à comprendre pour un élève, si la lexie sémantiquement abstraite est planifiée, préparée et expliquée verbalement par l'enseignante LEC en classe, ses apprenants devraient obtenir de bons résultats au test de mémorisation. Mais le chemin n'est pas sans

¹ Il faut remarquer que, dans le tableau 59, les lexies ont été comptabilisées deux fois si elles avaient plusieurs sens (sens 1 et 2, sens dénotatif/connotatif, sens en contexte textuel/hors contexte textuel) et ont été classifiées selon leur nombre de traits sémantiques abstraits/concrets. C'est pour cela que nous obtenons un nombre de constituants supérieur au nombre de lexies planifiées par les enseignants. En effet, nous ne savons pas si les enseignants expliqueraient en classe un seul sens ou les deux pour une lexie. De même, nous n'avons pas comptabilisé la lexie « boîte noire » selon son usage (mouchard de l'avion) car son sens est trop éloigné des deux autres sens (/fiacre/, /boîte carrée de couleur sombre/). Il nous paraît peu probable qu'un enseignant ait prévu d'expliquer « une boîte noire » en passant par son usage afin d'arriver au fiacre.

² Chiffre arrondi au dixième.

³ Cf. classification opérée dans l'Annexe 4 : Classement des lexies selon leur degré d'abstraction/concrétude & cf. PARTIE 2, Chapitre 2, 2.2.1.

embûche entre la planification de la lexic, sa présentation en classe, sa compréhension et sa rétention dans la mémoire à long terme. Tout ceci rend compte de la mise en place de plusieurs cognitions que nous allons encore tenter d'appréhender.

Ce que nous pouvons dire également sur le tableau 59, c'est qu'il nous donne une indication sur le degré de difficulté des lexies. En effet, l'enseignant discrimine instinctivement les lexies « difficiles » à comprendre des lexies « faciles » pour l'apprenant. On suppose qu'il ne planifie pas les explications des lexies comprises immédiatement par les apprenants ou éclairées par le contexte textuel et qu'il se concentre sur la planification de lexies posant potentiellement des problèmes de compréhension. Ainsi, le tableau nous montre que **la grande majorité des enseignants planifie des explications de lexies comportant des traits sémantiques concrets** (sauf LEC et LAZ). Cela va à l'encontre de notre hypothèse première qui supposait qu'une lexic sémantiquement abstraite (serait plus difficile à comprendre par un apprenant et de ce fait qu'elle) aurait été planifiée et préparée en amont du cours par les enseignants.

Il est alors important de sensibiliser les enseignants aux différents paramètres auxquels ils sont confrontés lorsqu'ils expliquent du lexique. La nature du lexique peut être un obstacle à la compréhension de par ses qualités intrinsèques (traits sémantiques abstraits). Le sujet active une représentation visuelle de l'objet en utilisant ses propres connaissances, issues de son expérience du monde. Si l'objet ne renvoie pas à une représentation visuelle mais à des qualités sensorielles (comme « des miasmes » ou « (une foule) bruissante »), l'enseignant devra envisager des astuces pour arriver à faire activer une représentation à partir des connaissances de l'apprenant (montrer une image, faire des associations d'idées à partir de ce que les apprenants connaissent, etc.). L'enseignant sélectionne des supports pertinents pour permettre la découverte de la signification.

Nous avons remarqué par ailleurs que le discours explicatif de l'enseignant traduisait lui aussi cette difficulté à représenter linguistiquement les lexies contenant des traits sémantiques abstraits par de nombreuses modalisations¹. Aussi, il est nécessaire de préparer activement les futurs enseignants à anticiper les lexies qui

¹ PARTIE 2, Chapitre 2, 2.2.3.

poseront des problèmes de compréhension aux apprenants mais aussi pour lesquels l'enseignant rencontrera des difficultés dans l'élaboration du discours explicatif¹.

2.1.3 Sélection pédagogique du lexique à expliquer par les enseignants

Explications effectives du lexique en classe de langue

Au niveau des pratiques effectives des enseignants, la sélection pédagogique des lexies à expliquer peut varier en fonction du contexte interactionnel dans lequel les participants évoluent. C'est pour cela notamment que nous parlons de discours explicatif en interaction, soulignant l'aspect interactionnel (fluctuant) de la situation. L'enseignant n'explique pas forcément tout ce qu'il avait prévu d'expliquer et peut aussi expliquer une lexie non prévue initialement dans son cours. Regardons ce que les enseignants ont réellement expliqué en classe par rapport aux planifications de cours² :

	Lexies préparées par les enseignants mais pas expliquées en classe	Lexies préparées par les enseignants et expliquées en classe	Lexies expliquées alors qu'elles n'avaient pas été prévues dans la préparation de cours
FLM, collège			
BRE	8	5	5
PLA	9	6	4
FLM, lycée			
GAJ	4	9	7
MIC	1	4	10
LAZ	14	4	4
FLES, université			
GOU	1	18	7
LEC	9	15	2

Tableau 60: Comparaison entre le nombre de lexies planifiées et le nombre de lexies expliquées en classe

Les attitudes des enseignants varient et ne sont guère homogènes entre ce qu'ils estiment être importants à expliquer et qu'ils préparent avant le cours, et ce qui se

¹ A ce sujet, GAJ nous a confié que « bénir » n'était pas une lexie difficile à comprendre pour ses apprenants mais qu'elle était difficile à expliquer en classe.

² Cf. Annexe 15 : Comparaison entre les lexies planifiées et les lexies expliquées en classe

passé réellement en classe. En y regardant d'un peu plus près, nous pouvons nous rendre compte qu'une enseignante se détache des autres enseignants dans le sens où elle a expliqué la plupart des lexies prévues dans sa préparation de cours. GOU a expliqué toutes les lexies prévues sauf une. C'est aussi le cas de MIC mais dont le nombre de lexies est nettement inférieur. Il est plus facile pour cette dernière de suivre son plan d'action avec seulement cinq lexies à expliquer durant l'étude de trois textes (alors que GOU en avait dix-neuf). En revanche, MIC a dû expliquer dix lexies non prévues, ce qui montre qu'elle n'avait pas anticipé correctement les difficultés de compréhension de ses apprenants. Quant à LEC, elle a expliqué deux lexies sans les avoir travaillées antérieurement, mais a omis d'expliquer neuf lexies prévues dans sa préparation de cours. La deuxième enseignante à suivre pas à pas sa préparation de cours est GAJ qui a expliqué neuf lexies prévues initialement. Elle en a omis seulement quatre qu'elle a remplacées par sept autres lexies expliquées. Les trois autres enseignants (BRE, PLA et LAZ) avaient prévu d'expliquer un bon nombre de lexies mais ne l'ont finalement pas fait. De plus, ils ont dû expliquer quelques lexies non prévues dans leur préparation de cours.

Ainsi, de ces informations, se dégagent trois attitudes didactique et pédagogique de l'enseignant face à la préparation de l'explication lexicale en classe de langue :

- L'enseignant anticipe au maximum le lexique à expliquer et s'en tient à sa préparation. Il suit son plan pas à pas. C'est le cas de GOU, GAJ et LEC.
- L'enseignant anticipe au maximum le lexique à expliquer mais ne tient pas compte de sa préparation lors de l'explication de lexique en classe. Il omet les lexies prévues initialement pour *x* raisons. C'est le cas de BRE, PLA et LAZ.
- L'enseignant n'anticipe pas correctement le lexique à expliquer, prépare peu de discours explicatifs et doit faire face *in medias res* à des demandes d'explications. C'est le cas de MIC.

Ces attitudes montrent que l'immédiateté des situations à gérer dans la classe a des conséquences sur les contenus pédagogiques abordés et sur la manière de les aborder¹. En cela, la préparation de cours se doit d'être un moment privilégié qui permet à l'enseignant de se poser des questions sur ce qui sera à expliquer en classe

¹ Cf. PARTIE 2, Chapitre 2 & PARTIE 3, Chapitre 1.

mais aussi à quel moment l'expliquer dans le cours et comment l'intégrer dans l'interaction¹. De fait, l'enseignant tente d'anticiper au mieux les difficultés de compréhension de ses apprenants sachant que l'évaluation des connaissances antérieures est souvent délicate à opérer².

Nous avons remarqué que les enseignants prêtaient davantage attention au lexique contenant des traits sémantiques concrets³. En outre, nous pensons qu'ils discriminent le lexique en fonction de ce qu'ils estiment être difficile à comprendre par l'apprenant lors de l'étude du texte. Pourtant, nous avons montré que le lexique pouvait sembler plus ou moins abstrait pour les apprenants en fonction de leurs connaissances du monde, de leur manière de décoder le sens mais aussi selon l'agencement des connaissances nouvelles en mémoire⁴. Et ce degré d'abstraction n'est pas forcément visible dans le discours interactionnel en classe dans le sens où un apprenant qui fournit l'explanans n'est pas assuré de restituer cette réponse lors d'une autre tâche une semaine plus tard⁵.

En cela, l'enseignant ne peut se contenter d'une vision superficielle des connaissances de ses apprenants s'il souhaite être efficace dans ses pratiques discursives. Inversement, l'enseignant peut porter une attention particulière au type de lexique qu'il essaie d'expliquer en vue de solliciter des connaissances antérieures de la part de ses apprenants afin de les modifier/compléter le plus justement possible. Il peut s'intéresser aux lexies contenues dans la compréhension globale ou détaillée, aux lexies simples, complexes ou aux propositions lexicales mais aussi aux lexies qui comportent des traits sémantiques plus ou moins abstraits (vs traits sémantiques concrets). L'enseignant prépare son explication en tentant d'activer des sèmes connus afin de rendre compréhensible (concrète) pour l'apprenant la lexie à expliquer.

Ainsi, en formation de formateurs, l'enseignant stagiaire sera confronté à différents types de lexique à expliquer en fonction des publics qu'il est susceptible de rencontrer que ce soient des apprenants de collège, de lycée mais aussi tous les

¹ Cf. PARTIE 3, Chapitre 2, 2.1.1.

² Cf. PARTIE 3, Chapitre 1, 1.2.3.

³ Cf. PARTIE 2, Chapitre 2, 2.1.2. & PARTIE 2, Chapitre 2, 2.2.1.

⁴ Cf. PARTIE 3, Chapitre 1, 1.2. & 1.3.

⁵ Cf. PARTIE 3, Chapitre 1, 1.1. & 1.2.

publics qui composent aujourd'hui le monde du FLES (publics enfants, adolescents, adultes, de tous niveaux, de toutes nationalités, aux objectifs divers et variés).

Pescheux (2007b) fait l'hypothèse qu'il est utile de sensibiliser les enseignants de FLES à la structuration lexicale des textes pour permettre aux interprètes de faire eux-mêmes la construction du sens textuel. Sans être entièrement d'accord avec ses propos, nous pensons qu'il est nécessaire de **constituer une didactique du lexique par le lexique**. En sensibilisant les enseignants à la manière dont ils décodent le sens des textes, nous pouvons les amener à comprendre le fonctionnement cognitif de leurs apprenants dans les mêmes situations. Il est alors intéressant de proposer une grande variété de textes aux enseignants (dialogues, textes journalistiques, spécialisés, littéraires, etc.) et de les amener à expliquer différents types de lexies ou propositions lexicales en faisant varier le public (choisi en adéquation avec le thème et la difficulté du texte). De même, le lexique qui compose les textes devra répondre aux attentes et besoins des apprenants. Il constituera une base solide de connaissances lexicales qui sera éventuellement réutilisée dans d'autres contextes de communication. Ainsi, la tripartite public (lecteur), texte et lexique est révélée.

Nous n'évinçons pas cependant le rôle prépondérant du contexte textuel dans l'accès au sens lexical. Grossman, Paveau & Petit (2005 : 140-141) en parle comme étant la première stratégie d'apprentissage dans la découverte des mots. Nous avons d'ailleurs remarqué qu'il aidait fortement au décodage de la signification par les apprenants¹. Ainsi, l'enseignant stagiaire est amené à travailler sur le contexte textuel pour créer de la compréhension en classe. Et l'analyse du texte en amont du cours avec l'intégration d'explications contextualisées/ décontextualisées/ recontextualisées (Py, 2005, 2007) est une technique lui permettant de mieux visualiser le lexique et les contextes d'utilisations des lexies.

Par ailleurs, il faut noter que la théorie des schémas² propose des éléments de réflexion quant à la manière dont les éléments discursifs sont à introduire en interaction par l'enseignant par rapport aux connaissances des apprenants sur le monde. Dans la classe de FLES, la théorie fait référence à l'expérience de chaque

¹ Cf. PARTIE 3, Chapitre 1, 1.3.

² Cf. PARTIE 3, Chapitre 1, 1.2.1.

apprenant mais aussi à sa culture. La lexie « une collation » a été expliquée par le synonyme « goûter » par GOU. En France, le goûter est principalement sucré et fait référence au petit repas que prennent les enfants à la sortie de l'école. Alors que dans le texte, la collation est salée et peut être prise à la place des repas, à n'importe quel moment de la journée. En outre, dans d'autres cultures, « le goûter » ou « la collation » peuvent renvoyer à des représentations précises ; ils peuvent être sucrés ou salés, peuvent être pris à un horaire spécifique et constituer un rituel symbolique. GOU n'émet pas de distinction à cet égard. Et certains apprenants risquent de se représenter un petit repas salé, d'autres un goûter composé de pâtisseries, pris le matin, l'après-midi ou à la place des repas. Il est important que le discours de l'enseignante soit précis afin de décrire précisément ce qu'un français peut entendre par « collation » et par « goûter » et anticiper au mieux un amalgame faussé à cause des représentations de l'apprenant provenant de sa culture d'origine.

Dans la classe de FLM, la théorie des schémas et la catégorisation prototypique aident à mieux comprendre les représentations de chaque individu. Elle renseigne sur les expériences relatives de chaque apprenant. Et contrairement à ce que nous pourrions penser, la classe de FLM n'est pas si homogène et des différences culturelles sont aussi présentes. D'ailleurs, les classes seront amenées à être de plus en plus multiculturelles, l'Europe favorisant cette ouverture (à noter que deux élèves d'origines étrangères (une étudiante lettone et une étudiante suédoise) étant présentes dans les classes de MIC et GAJ¹). Les enseignants de FLM devront savoir faire face à ces populations qui rendent encore plus complexe la tâche d'enseignement-apprentissage. La DFLES peut aider à mieux intégrer ces populations en proposant des techniques pédagogiques². Et une formation didactique et pédagogique aux populations spécifiques est à penser dès à présent dans les IUFM afin de pallier les nombreuses difficultés sur le terrain.

En somme, au regard de nos observations, nous pensons que les enseignants de FLM et de FLES étudient le texte pour le texte et que, dans leurs classes, l'intention d'un apprentissage lexical n'est pas l'objectif premier. Sans pour autant être totalement axé vers le lexique, **n'aurions-nous pas intérêt à enseigner à apprendre le lexique**

¹ Ils ne font pas partie du protocole expérimental.

² Nous nous souvenons du désarroi de GAJ nous confiant que son apprenante lettone ne comprenait rien aux cours dispensés et qu'elle ne savait pas comment faire pour s'occuper d'elle.

pour que l'apprenant s'approprie des connaissances ? Aussi, c'est l'angle d'attaque qui change et par la même, la manière de concevoir son cours et de mener sa leçon. L'enseignant est amené dans cette optique à travailler les relations intrinsèques à la lexie et à provoquer une implication personnelle (Calaque & David, 2004 : 67- 68). N'oublions pas que ce n'est pas l'intention d'apprendre qui mène forcément au meilleur résultat comme l'ont montré Gairns & Redman (1986 : 90-91, in Bogaards, 1994 : 93) mais bien une tâche dans laquelle l'apprenant est impliqué personnellement.

Regardons à présent comment préparer les enseignants à planifier un discours explicatif en interaction en vue d'un apprentissage lexical par les apprenants.

2.2 Préparer le discours explicatif en interaction **pour la classe de langue**

2.2.1 Planifier une démarche explicative

Lors de sa préparation de cours, l'enseignant pense la façon dont son cours va se dérouler (Courtyllon, 2007). Il le fait en anticipant les réactions des apprenants et leurs interactions (entre pairs et entre enseignant-apprenants) en classe. L'enseignant a une représentation des diverses stratégies d'apprentissage des apprenants (Cyr, 1998) qu'elles soient métacognitives, cognitives ou socio-affectives. Les stratégies métacognitives désignent l'auto-réflexion, en l'occurrence de l'enseignant, sur les techniques et les méthodes qu'il met en œuvre dans son enseignement ; elles visent à comprendre les conditions qui favorisent les activités cognitives en vue de mettre en place un apprentissage¹.

Or, l'enseignant possède, souvent de manière intuitive, une ou des représentation(s) des connaissances antérieures des apprenants. Ce qui lui permet d'adapter son enseignement, d'introduire de nouveaux savoirs dans le prolongement des plus anciens, c'est son expertise. Cette expertise se fonde donc sur un processus réflexif à propos de son enseignement (Perrenoud, 2008), ce qui l'autorise à évaluer les

¹ Pour plus de renseignements, cf. PARTIE 3, Chapitre 2, 2.3.2.

connaissances qui sont acquises, qui sont en cours d'acquisition, ou qui doivent l'être. Savoir analyser les activités proposées en classe et leur impact sur l'apprentissage nécessite des compétences en savoir-faire et savoir-être lors des interactions avec les apprenants selon la matière étudiée. Cette manipulation mentale et physique de la matière et l'application de techniques spécifiques en vue de résoudre une difficulté d'apprentissage définit une stratégie cognitive d'enseignement.

Ainsi, nous savons qu'un discours explicatif doit être adapté au niveau des apprenants. Mais comment l'enseignant élabore-t-il en amont du cours ce type de discours ? Sur quels supports s'appuie-t-il pour construire une préparation de cours ? Comment s'organise visuellement et textuellement sa préparation de cours ?

Bressoux & Dessus (2003) parlent de **planification**¹ de cours pour définir le moment d'une élaboration cognitive antérieur à la leçon. Cette planification aurait essentiellement pour fonction d'établir et de peaufiner des routines d'enseignement. Elle semble également porter principalement sur le contenu enseigné plutôt que sur les caractéristiques des apprenants et, dans une moindre mesure encore, sur le matériel à utiliser. Zahorik (1970, in Bressoux & Dessus, 2003 : 221) trouve que les enseignants ayant planifié leur leçon interrogent davantage leurs apprenants et leur demandent d'approfondir plus conséquemment leurs connaissances. En cela, un enseignant ayant planifié sa leçon opérerait potentiellement pour des explications hétéro-reformulées (qui se termineraient éventuellement en explications auto-reformulées) et amènerait à des explications fortement détaillées.

Dans les sciences de l'éducation physique et sportive, Byra & Coulon (1994, in Bressoux & Dessus, 2003 : 221) ont également montré que les séances planifiées par les enseignants comportent de grands moments alloués aux explications des règles du jeu et comportent des périodes de réflexion effective pour les apprenants. Ces derniers sont plus attentifs à l'enseignant qui présente la tâche à accomplir et les indications de l'enseignant sont plus précises (de fait, son feed-back est meilleur). A l'inverse, l'enseignant qui n'a pas planifié sa leçon de sport amène les apprenants à avoir des comportements qui ne sont pas liés à la tâche à effectuer. Ce que nous montre cette

¹ Nous distinguons la planification de la préparation de cours. La préparation est le produit fini de la planification : rassemblement des photocopies pour la classe, plan et résumé du cours sur des feuilles cartonnées ou non, etc.

étude est le lien explicite entre la planification de cours et les apprentissages des apprenants.

Une étude intermédiaire montre la relation étroite entre la préparation du cours par l'enseignant et son action en classe. Cela suppose que l'on pourra comprendre ce qu'a fait l'enseignant à la lumière de sa planification. L'étude de Peterson, Marx & Clark (1978, in Bressoux & Dessus, 2003 : 222) apporte d'intéressants éléments de réponse. Ils observent que plus les enseignants de lycée font référence à leurs objectifs dans leur planification, plus ils mentionnent des buts pendant leur enseignement-apprentissage. De même, plus les enseignants se centrent sur les processus d'enseignement dans leur planification, plus ils se centrent sur le groupe d'apprenants dans leur classe. Et pour finir, plus les enseignants centrent leur attention sur le contenu d'enseignement dans leur planification, plus ils posent des questions et plus ils se centrent sur le contenu en classe. Cela montre bien à quel point la planification d'une leçon influence la manière dont l'enseignant va l'aborder en classe.

La dernière étude que nous mentionnons à l'égard de la planification et qui nous semble pertinente est celle de Morine-Dersheimer (1978, in Bressoux & Dessus, 2003 : 222). Elle s'intéresse spécifiquement aux divergences entre planification et activité enseignante établies dans une typologie décrivant trois profils enseignants dans leur traitement de l'information :

- Les enseignants *centrés sur le plan du cours* : il y a une faible ou nulle différence entre la planification et la réalité.
- Les enseignants *centrés sur la réalité* : il existe une divergence mineure entre le plan prévu et le cours. Les enseignants n'hésitent pas à traiter les questions des apprenants et à prendre des décisions en temps réel.
- Les enseignants *centrés sur les problèmes* : il y a une différence importante entre la planification et l'activité enseignante. L'interaction langagière peut dériver et le cours reporté ou raccourci en fonction des besoins et attentes des apprenants.

Nos observations de classe et analyses du questionnaire écrit nous apprennent que certains enseignants se dirigent plus dans une catégorie qu'une autre, à savoir GOU et BRE dans la première catégorie, PLA, LAZ, GAJ et LEC dans la seconde et MIC dans la troisième.

Nous pouvons alors nous demander comment les enseignants organisent textuellement les explications lexicales dans leurs préparations de cours ? Deux enseignants ont bien voulu nous fournir leur **préparation de cours**. Il s'agit de BRE et PLA¹. Nous aurions souhaité comparer ces préparations de cours à celles des enseignantes de FLES mais cela n'a pas été possible. Voici ce que l'on peut dire sur le travail préparé par les enseignants :

- Le début de la leçon commence par la lecture du passage par les élèves,
- Mise en place de questions sur la compréhension globale,
- Mise en place de questions sur la compréhension détaillée : l'analyse des textes prévoit un travail plutôt thématique pour PLA et plutôt chronologique pour BRE.

Concernant spécifiquement le lexique, il est appréhendé à partir de la recherche de champs lexicaux et des indices textuels de description :

	BRE	PLA
L'incipit	<ul style="list-style-type: none"> - La description et ses procédés (Duroy, lieux, les personnages) - Point de vue (intervention de l'auteur) - Figures de styles 	<ul style="list-style-type: none"> - Description du portrait de Duroy (aspect général, visage, portrait moral) - Intervention de l'auteur (point de vue interne, connotations péjoratives)
Extrait du chapitre 5	<ul style="list-style-type: none"> - La description et ses procédés (figures de style) - Nuances et précisions dans le récit - Champ lexical de la conquête amoureuse 	<ul style="list-style-type: none"> - Figures de style - Nuances et précisions dans le récit - Champ lexical de la conquête amoureuse
L'excipit	<ul style="list-style-type: none"> - Champ lexical de l'ascension - Point de vue du narrateur 	<ul style="list-style-type: none"> - Lexique de l'ascension - Champs lexical religieux - Figures de style (comparaison, métaphore)

Tableau 61: Description des champs lexicaux et des indices textuels de description présents dans les préparations de cours de BRE et PLA

Dès lors, le lexique prévu dans la préparation de cours et qui devrait être abordé en classe est le suivant :

¹ Je les remercie ici chaleureusement. Leur travail m'a été d'une grande aide.

Légende	
<i>En italique</i>	Lexie ou proposition lexicale considérée comme nécessitant une explication (cf. questionnaire enseignant)
En gras	Lexie ou proposition lexicale expliquée effectivement en classe

	BRE	PLA
L'incipit	<i>Bel-Ami</i> <i>Un hussard</i> <i>Une étuve</i> <i>Une élégance tapageuse</i> <i>Une gargote à prix fixe</i> Les rôdeuses <i>Il portait beau</i> Des regards [...] comme des coups d'épervier	<i>Bel-Ami</i> <i>Un hussard</i> <i>Une étuve</i> Une élégance tapageuse <i>Une gargote à prix fixe</i> Les rôdeuses Il portait beau <i>Des regards [...] comme des coups d'épervier</i>
Extrait du chapitre 5	<i>Une boîte noire</i> <i>Un fiacre</i> <i>Les becs de gaz des trottoirs</i> Une femme du monde	<i>Une boîte noire</i> Un fiacre Les becs de gaz des trottoirs Une femme du monde
L'excipit	(Il était) plein de reconnaissance pour la divinité qui l'avait ainsi favorisé <i>(Il lui sembla qu'il allait) faire un bond du portique de la Madeleine au portique du Palais-Bourbon</i>	(Il était) plein de reconnaissance pour la divinité qui l'avait ainsi favorisé <i>(Il lui sembla qu'il allait) faire un bond du portique de la Madeleine au portique du Palais-Bourbon</i> Les assistants L'office Bénir <i>(La foule) bruissante</i> <i>Coulait comme un fleuve</i>

Tableau 62: Description du lexique prévu dans les préparations de cours

Le travail prévu sur le lexique est le même pour les deux enseignants jusqu'au dernier passage de *Bel-Ami*. PLA a prévu en plus dans sa préparation l'analyse du lexique religieux. Mais ce qui surprend surtout à la lecture de ce tableau est la variabilité qui existe entre d'une part, le fait de travailler sur des axes thématiques d'analyse littéraire, le fait de prévoir le discours explicatif de telle ou telle lexie et le fait de l'expliquer réellement en classe. Il semble impossible, d'après ce tableau, de tirer quelconque conclusion. Même si l'enseignant prévoit de travailler la description du personnage et le point de vue de l'auteur, il n'est pas obligé d'expliquer « il portait

beau » et de ce fait, n'est pas obligé de préparer l'explication en amont du cours. **Alors que les axes développés sont quasi-identiques, le degré d'importance à accorder à telle lexie plus qu'une autre et à expliquer telle lexie plus qu'une autre, ne semble pas prévisible.**

Il faut reconnaître aussi que les préparations de cours ne sont que des résumés, des condensés de ce qui va être dit en classe. Chaque lexie n'y est pas forcément inscrite alors qu'elle sera nommée et expliquée par l'enseignant. Elle fait partie d'une sélection opérée intuitivement par l'enseignant. Cela confirme aussi le fait de considérer pour ces deux enseignants le discours explicatif comme un procédé discursif à exploiter en temps réel en fonction de la situation de communication¹. Ces préparations de cours rendent compte de la spontanéité des enseignants à opérer des choix intra-individuels (avant et pendant le cours). Elles ne dévoilent pas le processus d'élaboration d'une explication lexicale (de sa lecture dans un dictionnaire à son énonciation en classe en passant par son inscription manuscrite dans la préparation de cours par exemple).

Nous pouvons alors, en formation de formateurs, insister sur le fait que la planification du cours et de ce fait, sa préparation sur papier est un moment important qui conditionne en partie le déroulement futur du cours. Seulement, il est nécessaire d'avoir de bonnes représentations des connaissances antérieures des apprenants pour préparer efficacement un cours et cela n'est pas toujours simple. Notons, en guise d'exemple, qu'au collège et au lycée, les apprenants ont quatre heures trente de français par semaine toute l'année contre deux heures par semaine sur un semestre pour les apprenants d'université. Les conditions d'enseignement-apprentissage sont inégales entre les deux champs disciplinaires et les enseignants de FLES ont peu de temps pour connaître leurs apprenants.

Par ailleurs, s'interroger sur la manière de constituer une préparation est une étape essentielle dans la formation des enseignants. Comment l'organiser textuellement ? Indiquons-nous seulement les axes fondateurs du cours ou détaillons-nous précisément les différentes étapes du cours. Nous savons, par expérience, que pour des enseignants débutants, un cours bien préparé en amont évince une partie du

¹ Cf. PARTIE 3, Chapitre 1, 1.1.1.1.

stress engendré par la situation éducative. Ainsi, les enseignants construisent leurs cours en s'interrogeant sur la progression thématique à proposer, sur les différents exemples à intégrer (qu'ils soient contextualisés, décontextualisés, recontextualisés), etc.

En cela, pour expliquer la lexie « (Il lui sembla qu'il allait) faire un bond du portique de la Madeleine au portique du Palais-Bourbon », voici la préparation de cours que nous développerions.

En partant du contexte textuel, les apprenants ont déjà les informations suivantes :

- Georges Du Roy se marie à l'église de la Madeleine avec Suzanne
- Il sait que cette union lui offrira des perspectives sociales intéressantes (l'intonation peut traduire l'importance de ce mariage)
- A la sortie de l'église, il voit la Chambre des députés (explicité par un plan de Paris qui montre l'alignement entre l'église de la Madeleine et l'Assemblée Nationale)¹.

Après avoir expliqué que la Chambre des députés représente l'Assemblée Nationale et après s'être assurée de la bonne compréhension de cet item (fonctionnement du monde politique français), l'explicitation de la phrase suivante est envisageable. Deux images montrent l'architecture de la Madeleine et celle du Palais-Bourbon. La lexie « portique » est explicitée à l'aide du support iconique mais aussi d'un discours reformulatif traduisant l'image (représentant les colonnes). Une fois la ressemblance architecturale mise en relief, l'action du personnage principal peut être traduite. « Faire un bond » peut être mimé ou transcrit à partir de gestes. Dans ce cas précis, Georges fait un bond de la Madeleine (l'église où il se trouve) au Palais-Bourbon (qu'il voit au loin). Le plan de Paris sert à traduire cette action. Il est à présent intéressant d'analyser le verbe « sembler » qui traduit la volonté, l'envie, l'ambition de Georges Du Roy d'occuper une place à l'Assemblée Nationale, c'est-à-dire, une place de député (nous prévoyons de demander aux apprenants ce qu'est un député, sa fonction, son rôle dans la société²). Georges envisage une carrière politique, grâce à son mariage, grâce à Suzanne. C'est elle qui lui sert de tremplin.

¹ Comme a fait GOU dans sa classe en proposant un plan de Paris. Cf. Annexe 26 : Support iconique explicatif de GOU.

² Cette étape est d'autant plus importante pour les apprenants étrangers dont le système politique n'est pas forcément le même.

Ces étapes montrent à quel point le cheminement hypothético-déductif est à penser en amont du cours afin d'amener progressivement les apprenants à comprendre les éléments lexicaux. Nous faisons remarquer également que le fait de partir du contexte textuel (le mariage) et de revenir au contexte initial en fin d'explication crée un cadre dans la démarche explicative (une ouverture, un corps explicatif et une séquence de clôture) et permet d'enchaîner le discours sur d'autres idées à développer par la suite. Cette approche permet en plus de saisir le sens dénotatif et le sens connotatif de cette métaphore. Les éléments concrets aident à matérialiser l'image abstraite de l'ambition politique du personnage principal. Nous pensons aussi qu'il est intéressant de planifier les différentes actions explicatives (explication par reformulation, par kinésique, par support iconique, etc.) afin de ne pas proposer d'éléments explicatifs contradictoires (faire un grand geste pour désigner quelque chose de petit par exemple). Enfin, comme nous l'avons dit en amont de cette préparation, il nous semble indispensable de proposer les éléments linguistiques en contexte. Cela permet aux apprenants de réutiliser dans d'autres situations les syntagmes expliqués. En outre, cette forme de présentation permet potentiellement d'éviter les erreurs morphologiques de genres, de nombres et d'usages. Cette remarque découle de recherches empiriques en FLES mais elles pourraient s'adapter au contexte éducatif du FLM.

2.2.2 De l'utilisation de supports d'aide à l'explication à l'élaboration du discours explicatif

Supports utilisés pour les explications lexicales

Regardons dès lors les types de supports qui ont servi à élaborer les explications lexicales des enseignants en amont du cours. Nous leur avons d'abord demandé s'ils avaient utilisé des documents pour préparer leurs leçons. Ensuite, nous avons demandé des précisions quant aux supports utilisés pour l'explication de deux lexies : « une étuve », « des miasmes ». Voici les résultats obtenus :

Pour votre préparation de cours, avez-vous utilisé des documents ? Le(s)quel(s) ?	BRE	PLA	GAJ	MIC	LAZ	GOU	LEC
Une préparation de cours que vous aviez déjà faite et utilisée en cours			X				
Une préparation de cours que vous aviez déjà faite mais pas utilisée en cours							
Une préparation de cours ou d'unités préparée avec des collègues		X					
Un manuel scolaire, destiné aux apprenants			X				
Un manuel scolaire, destiné aux enseignants		X			X		
Un ou des livres d'analyse textuelle					X	X	
Un ou des dictionnaire(s), le(s)quel(s)					X ¹	X ²	X ³
Internet			X				

Tableau 63: Supports utilisés pour l'élaboration des explications lexicales

Nous pouvons constater que deux enseignants (BRE et MIC) ne se sont pas servis de documents pour préparer leur cours sur *Bel-Ami*. Quant aux autres enseignants, les supports utilisés sont variés (sauf LEC qui ne consultera que le dictionnaire). On peut dire que leur cours est alors influencé par ce qu'ils ont recueilli comme information dans ces documents. GAJ est la seule à avoir déjà proposé ce type de leçon. Elle sait comment présenter son cours et a très certainement tiré des conclusions de la leçon déjà expérimentée. Elle n'hésite cependant pas à consulter un manuel pour apprenants en plus d'Internet. PLA montre que les enseignants peuvent travailler en coordination et s'entraider pour préparer un cours. Il complètera ses informations avec la consultation d'un manuel destiné aux enseignants. C'est aussi le cas pour LAZ qui travaillera à l'aide d'un livre d'analyse textuelle et de dictionnaires.

De ce tableau, nous pouvons conclure que GAJ sera potentiellement la mieux préparée à travailler sur les textes de *Bel-Ami*. Elle a acquis une première expérience en ayant déjà proposé cette leçon en classe. PLA aura recueilli les points de vue d'autres collègues et sera lui aussi bien préparé. Mais qu'ont-ils utilisé comme documents pour expliquer spécifiquement « une étuve » et « des miasmes » ?

¹ « Genres et formes », « Littré », « Littérature générale ».

² « Beaumarchais ».

³ Dictionnaire non spécifié.

Pour votre préparation de cours, pour expliquer le mot « une étuve », vous avez fait appel à :	BRE	PLA	GAJ	MIC	LAZ	GOU	LEC
Vos connaissances	X		X		X	X	
Un manuel scolaire							
Le dictionnaire		X					X
Vos anciennes préparations			X				
Vous ne l'avez pas préparé, les apprenants connaissent ce mot				X			
Autre :....							

Tableau 64: Supports utilisés pour expliquer "une étuve"?

Pour votre préparation de cours, pour expliquer le mot « des miasmes », vous avez fait appel à :	BRE	PLA	GAJ	MIC	LAZ	GOU	LEC
Vos connaissances			X		X	X	
Un manuel scolaire							
Le dictionnaire		X	X				X
Vos anciennes préparations							
Vous ne l'avez pas préparé, les apprenants connaissent ce mot				X			
Autre :....	X ¹						

Tableau 65: Supports utilisés pour expliquer "des miasmes"?

Ces tableaux montrent que les enseignants font appel en priorité à leurs connaissances puis au dictionnaire pour préparer un discours explicatif. Ce qui est intéressant, c'est que les enseignants ont une idée précise de ce qu'est une explication. Pour la concevoir, ils peuvent faire appel au dictionnaire mais ce qui sera proposé aux apprenants n'aura pas la forme d'une définition. Du moins, c'est ce qu'ils prétendent. En effet, dans les questions précédentes, les enseignants ont refusé de considérer qu'expliquer, c'est proposer une définition². En cela, **il existe un cheminement cognitif entre la présentation stérile et standardisée de la définition et le discours explicatif proposé en classe (qui est mis en relation avec les éléments du contexte)**. Ceci est appuyé par les propositions de deux enseignantes (GAJ et LEC) qui insistent sur le fait qu'une explication est **une reformulation**. En cela, le travail d'élaboration d'une

¹ BRE : « pas expliqué car éclairé par son contexte ».

² Cf. PARTIE 3, Chapitre 1, 1.1.1.3.

explication en classe est un **processus complexe** qui demande un certain **savoir-faire** (recueil de données et reconditionnement pour un format-classe).

Les enseignants ne considèrent pas l'explication comme étant un discours définitoire¹. Pourtant, nous avons montré que leurs pratiques langagières traduisent des discours définitoires² et leurs préparations intègrent le dictionnaire comme support d'aide à la constitution d'explications³.

La première problématique soulevée suite à ces constatations concerne le degré de normativité relevé dans les discours enseignants. Certaines explications sont proches du discours observé dans les dictionnaires, d'autres un peu moins. Qu'ils soient normalistes, anormalistes ou plurinormalistes⁴ (Roman, Marcellesi & Treigner, 1985), **les enseignants ont la nécessité de se rendre compte de leurs pratiques et de la manière dont ils assurent la cohérence dans le discours explicatif**. Ainsi, ils sont sensibilisés à différentes pratiques et pourront varier le dispositif didactique selon les besoins et attentes des apprenants.

La deuxième problématique touche à la diversité des supports utilisés pour élaborer les discours explicatifs. Outre le dictionnaire, peu de supports servent à la constitution d'explications. Les enseignants se servent de manuels et de livres d'analyses textuelles pour préparer leurs cours mais seul le dictionnaire reste le support privilégié de l'explication. Malgré cela, il serait intéressant de présenter aux enseignants d'autres supports d'aide à l'élaboration du discours explicatif (les explications encyclopédiques, les supports iconiques, les notes de bas de page, les illustrations gestuelles, etc.). En cela, le discours ne serait pas assimilé directement à un discours définitoire.

Et si, malgré tout, le dictionnaire prend une place prépondérante dans la constitution des explications, pourquoi ne pas faire analyser précisément ces types de discours par les futurs enseignants. Ils tenteraient de transformer le discours proposé dans le livre à des fins pédagogiques. Car, comme nous le savons, une définition ne

¹ Cf. PARTIE 3, Chapitre 2, 2.1.1.

² Cf. PARTIE 2, Chapitre 2, 2.1.2.

³ Cf. PARTIE 1, Chapitre 2, 2.4.2.3.

⁴ Cf. PARTIE 2, Chapitre 2, 1.2.

peut être utilisée telle quelle en classe. Même si elle a une valeur générique, elle n'est pas forcément adaptée au public auquel elle est destinée. Dans notre corpus, l'exemple représentatif de cette transposition figée de la définition en une explication provient de LEC qui, pour expliquer « une divinité », ne parviendra qu'à fournir la définition suivante : « instance supérieure ». L'explanans semble encore plus abstrait que l'explanandum pour les apprenants de FLES et ceux-ci ne retiendront pas le discours explicatif en mémoire. LEC a, semble-t-il, cherché la signification de la lexie dans le dictionnaire mais n'a pas tenté de s'en servir de base de travail en vue d'une élaboration plus appropriée pour la classe. Pourtant, il aurait été intéressant de reformuler à nouveau le définissant en vue d'une meilleure compréhension par les apprenants.

En outre, la question se pose pour les dictionnaires illustrés qui proposent de visualiser des éléments lexicaux et qui ne sont pas forcément en adéquation avec les prototypes développés par les apprenants. Prenons l'exemple du Grand Larousse (2003) qui illustre la catégorie « oiseau » par l'image d'un aigle. Pourtant, l'aigle n'est pas forcément l'élément le plus typique de cette catégorie. Dans notre corpus, la lexie « un fiacre » a été illustrée par le TLF (2007) par l'image suivante :



Figure 18: Illustration d'un fiacre par le TLF

L'image donne des indications sémantiques intéressantes comme /la couleur noire/ et /la forme carrée/ qui sera sujette à discussion mais ces informations ne sont pas suffisantes pour la construction d'une signification précise de l'objet. Sans discours reformulatif supplémentaire de la part de l'enseignant, il est difficile de distinguer « un fiacre » d'une calèche ou d'un carrosse. De plus, la fonction de véhicule (véhicule loué à la course ou à l'heure) ne peut être devinée à partir de ce support. L'image ne se suffit pas toujours à elle-même et l'enseignant se doit d'être attentif à la constitution d'un discours accompagnant les supports iconiques proposés en classe. Autrement dit,

l'image seule ne se suffit pas et il faut un discours de la part de l'enseignant pour aiguiller les apprenants dans leur cheminement hypothético-déductif.

En somme, en formation de formateurs, **les enseignants stagiaires pourraient être amenés à retravailler des éléments linguistiques à partir de supports divers pour les aider à constituer leurs propres explications.** Ils seraient préparés à se servir de supports (écrits) divers dans leurs préparations de cours en vue d'intervenir plus efficacement à l'oral dans différentes situations discursives (INRP, 2001 et plus précisément Fillon, 2001 : 15-40).

Ces remarques amènent à penser qu'en formation de formateurs, aux vues de tout ce que nous avons énoncé, nous justifions l'utilisation des mises en pratique comme les observations de classe et les stages durant lesquels les futurs enseignants sont incités à se construire des représentations sur ce que peut être un enseignement, un apprentissage et de fait, un discours explicatif en classe de langue.

2.2.3 Varier le dispositif didactique : former aux techniques explicatives

Ces constatations amènent l'enseignant à identifier, connaître et potentiellement utiliser des techniques explicatives en classe. Pour cela, il faut qu'il se rende compte de l'impact en classe de son comportement discursif, non-discursif et extra-discursif. Nous avons demandé aux enseignants observés par quels moyens ils expliquent en classe. Ces derniers ont des représentations précises sur ce qu'est une explication mais ont-ils des représentations aussi fines sur ce qu'ils pensent utiliser comme supports (gestes, images, prosodie...) pour expliquer du lexique. Nous leur avons suggéré quelques propositions et avons demandé à quelle fréquence ils estiment les utiliser. Dans l'ensemble, les enseignants travaillent à l'aide de plusieurs modalités¹.

¹ Cf. PARTIE 2, Chapitre 2, 2.1.4.

3^{ème} Partie : En quoi les discours explicatifs de l'enseignant participent au processus de compréhension de l'apprenant

Légende

1	Toujours
2	Fréquemment
3	De temps en temps
4	Très peu
5	Jamais
PR	pas de réponse

Vous avez l'habitude d'expliquez les mots :	BRE	PLA	GAJ	MIC	LAZ	GOU	LEC
Avec le contexte (texte, image, dessin...)	2	2	2	4	PR	1	2
En fonction du contexte culturel ou historique	3	3	1	3	1	2	3
En apportant d'autres supports (photos, images...)	5	2	3	5	3	4	5
Avec des gestes, mimiques et/ou mimes	4	2	2	1	2	2	2
En utilisant l'intonation, le rythme de la voix et/ou l'accent	3	2	2	1	2	1	2
D'une autre manière (précisez) :	PR	PR	PR	PR	PR	En construisant des périphrases	PR

Tableau 66: Par quels moyens les enseignants de FLM et FLES expliquent-ils?

BRE s'aide fréquemment du contexte textuel ou iconographique pour expliquer et de temps en temps le contexte historique. Il a en effet travaillé le portrait du personnage principal à partir de la couverture du livre *Bel-Ami*.



Figure 19: Explication de *Bel-Ami* par BRE à l'aide de la couverture du livre

Il a aussi fait référence au contexte historique lors de son explication « des becs de gaz (des trottoirs) ». A cela, il dit ne jamais utiliser d'autres supports et n'utiliser que très peu la posturo-mimo-gestualité. Nous n'avons pas observé l'intégration de supports complémentaires dans les explications lexicales et son comportement kinésique peut être effectivement qualifié d'assez sobre. Ceci dit, il se sert de temps en temps de l'intonation pour mettre en relief certaines lexies mais en dehors de cette fonction d'animation (Tellier, 2006), nous n'avons pas remarqué d'intonations explicatives.

PLA dit se servir de supports contextuels (et autres) pour expliquer. Nous avons remarqué effectivement qu'il portait une attention particulière à fournir des documents supplémentaires à ces apprenants (indications techniques sur la structure d'un roman, informations sur ce qu'est un portrait et biographie de Maupassant). Par contre, il dit se servir peu du contexte historique ou culturel pour expliquer. Cette affirmation est confirmée par son regret de ne pas avoir cherché à faire de concordance entre *Bel-Ami* et des personnages contemporains (cf. réponse au questionnaire enseignant¹). Il s'est rendu compte que cette stratégie explicative aurait pu l'aider à expliquer plus facilement du lexique. Il pense ensuite expliquer fréquemment en mimant, avec des gestes, de l'intonation ou de l'accent mais nos observations ne confirment pas ce choix. A aucun moment, nous n'avons relevé de comportements paraverbaux et non-verbaux servant à l'explication de lexique. Le comportement de PLA est assez sobre, d'après nos observations, voire plus sobre que celui de BRE. Peut-être que PLA utilise un microlangage qui ne nous fait pas sens mais qui donne des indications suffisantes aux apprenants pour qu'ils comprennent. Peut-être encore que les textes étudiés ne se prêtaient pas à une interprétation posturo-mimo-gestuelle. PLA a une spécialisation en Arts Plastiques et nous pensions qu'il aurait utilisé des procédés explicatifs empruntés à cette discipline mais cela n'a pas été le cas (comme la projection de peintures, de scènes, d'images quelconques, etc.).

GAJ, quant à elle, prétend expliquer du lexique en utilisant toujours le contexte historique ou culturel, fréquemment le contexte textuel ou iconographique et de temps en temps d'autres supports (photos, images, etc.). Les deux premières propositions

¹ PLA : « Je n'ai pas cherché à établir une comparaison entre G. Duroy et des personnalités politiques actuelles. »

sont confirmées par nos observations. En ce qui concerne la troisième, GAJ n'a pas amené de supports supplémentaires pour expliquer mais cela ne veut pas dire qu'elle ne le fait pas dans d'autres circonstances. Elle dit aussi utiliser fréquemment voix et gestes pour expliquer. Nous sommes assez d'accord car GAJ est expressive et n'hésite pas à se mettre en scène, comme pour expliquer ce qu'est une « élégance tapageuse » (en se redressant, la tête haute, avec un haussement des épaules et un regard dédaigneux)¹.

MIC estime expliquer sans avoir à utiliser d'autres supports, qu'ils soient contextuels ou non. C'est une technique explicative qu'elle n'utilise en effet que très peu voire jamais. Par contre, elle prétend expliquer toujours à l'aide de gestes et d'intonation mais nos observations ne permettent pas de statuer sur ses dires. Elle utilise en effet la voix et l'intonation mais sous forme évaluative. Le seul extrait qui nous permet d'aller dans son sens est lorsqu'elle se met en colère au moment où un apprenant lui dit qu'« une gargote » est un bon restaurant. Son intonation est tellement négative que l'apprenant sait immédiatement qu'il a dit une erreur. Il suppose alors que la bonne réponse est son contraire (« une gargote » est un mauvais restaurant). Pour ce qui est des gestes, nous avons relevé des gestes évaluatifs mais pas véritablement explicatifs pour les lexies qui nous concerne. Ceci dit, nous avons remarqué qu'elle s'était servie de ses mains pour illustrer ce qu'était « un bock » (qui n'a peut-être pas été vu par l'ensemble de la classe) :



Figure 20: Explication de "un bock" par MIC

Tout comme BRE, MIC a une spécialisation en latin/grec et elle est la seule à avoir proposé d'accéder à la signification d'une lexie (« impérieux ») à partir de sa

¹ Cf. vidéo de Gaj.L1élégancetapageuse.mov

racine étymologique (« imperatum »). Malheureusement, les apprenants n'ont pas retenu en mémoire ce procédé explicatif et ont obtenu de mauvais résultats lors de la restitution du sens une semaine plus tard. Ceci probablement parce qu'« imperatum » n'était pas connu des apprenants et que cette question posait alors une double-problématique à résoudre.

LAZ pense travailler l'explication du lexique en faisant toujours appel au contexte historique et culturel. Nous confirmons son choix par nos observations. Il a expliqué notamment la proposition « (Il lui sembla qu'il allait) faire un bond du portique de la Madeleine au portique du Palais-Bourbon » en faisant appel à des connaissances historiques sur l'antiquité (vie romaine). L'enseignant a omis de répondre à une question de notre formulaire (utilisation du contexte pour expliquer) mais a estimé qu'il utilisait de temps en temps d'autres supports autres que le support initial (le texte littéraire) pour expliquer du lexique. Nous n'avons pas observé ce comportement en classe pour l'étude de *Bel-Ami*. Il dit utiliser fréquemment des gestes et la voix pour expliquer et nous confirmons ces choix. LAZ est un enseignant qui n'hésite pas à se mettre en scène tout comme le fait GAJ. LAZ est même un peu plus expressif dans la manière de parler.

L'enseignante de FLES GOU dit se servir toujours du contexte textuel ou iconographique et souvent du contexte historique pour expliquer. Elle a apporté effectivement des supports dont notamment le plan de Paris pour bien faire comprendre l'architecture des bâtiments qui sont évoqués dans le troisième passage *Bel-Ami* et le parcours réel et imaginaire du personnage¹. Elle dit se servir moins des gestes que de la voix pour expliquer et nous pensons que ses représentations sont assez justes. Les gestes qu'elle utilise sont souvent métaphoriques et peu explicatifs alors que l'intonation de la voix est utilisée à des fins explicatives. Elle imite notamment les rôdeuses qui invitent G. Duroy à venir les rejoindre². Elle ajoute à nos propositions le fait d'expliquer par des périphrases. Ce n'est pas un support au sens strict du terme mais c'est une technique, une façon d'expliquer des mots. En notant ici cet énoncé, GOU insiste sur le fait que le processus explicatif est sous-tendu par cette idée de reformulation.

¹ Cf. Annexe 26 : support iconique explicatif de GOU.

² Cf. vidéo de GOU : Gou.L1rodeuses.coudoyer.mov

LEC, quant à elle, pense travailler fréquemment avec le contexte textuel ou iconographique mais nous n'avons pas observé cette technique. Elle dit expliquer de temps en temps avec le contexte historique et culturel. Là encore, nous n'avons pas observé ce phénomène. En tout cas, elle insiste sur le fait de ne jamais apporter de support supplémentaire pour expliquer. C'est effectivement le cas lors de nos observations. Elle dit utiliser des techniques explicatives paraverbales et non-verbales pour expliquer et là, nous confirmons ses affirmations. LEC est une enseignante qui n'hésite pas non plus à se mettre en scène et à utiliser tout son corps pour arriver à la compréhension lexicale. Elle a notamment expliqué « faire un bond » en imitant avec la main un lapin qui saute ou encore « amasser » en rassemblant toutes les feuilles de son bureau en un tas compact.

Dès lors, nous remarquons premièrement que les discours déclarés ne sont pas toujours les discours observés. Ceci s'explique peut-être par le fait que les enseignants ont décrit leurs pratiques de manière globale et non seulement au regard des études de textes de *Bel-Ami*. Ces informations sont alors intéressantes pour comprendre les représentations des enseignants mais pas suffisantes pour garantir une certaine validité dans les résultats obtenus. Cela confirme le fait de devoir tôt ou tard avoir recours à la vidéoscopie (Mauban & al., 2005).

Deuxièmement, nous remarquons que les techniques explicatives utilisées par les enseignants sont plurielles. Elles traduisent leur manière d'expliquer et de se comporter en classe lors de l'énonciation d'un discours de compréhension.

En formation de formateurs, **nous pensons indispensable de sensibiliser les futurs enseignants aux différents procédés explicatifs, qu'ils soient verbaux, paraverbaux et/ou non-verbaux.** Et l'observation des techniques explicatives peut éventuellement passer par l'analyse de vidéos dans le sens où s'observer en action est un moyen de prendre plus facilement conscience de ses comportements. Le formateur peut alors sensibiliser les enseignants aux effets de l'utilisation de la multimodalité en classe de langue¹. Dans notre expérimentation, l'association de techniques explicatives ne fournit pas de résultats véritablement probants mais elle nécessite que l'on fasse

¹ Cf. PARTIE 2, Chapitre 2, 2.1.4.

attention à son utilisation. Les attitudes paraverbales et non-verbales des enseignants de FLES diffèrent des comportements en FLM. Les enseignants de langue maternelle sont moins attentifs à la manière dont ils utilisent leurs corps et leur voix. Pourtant, leur pouvoir explicatif n'est pas négligeable.

De même, il est intéressant, de pouvoir travailler les illustrations qui sont souvent présentes dans l'enseignement au niveau débutant. L'apport de supports visuels est peut-être bénéfique pour les niveaux plus avancés. Dans tous les cas, il est important de ne pas proposer un foisonnement d'indices verbaux, paraverbaux et non-verbaux qui n'aideraient pas les apprenants à construire de la signification. Et nous insistons aussi sur le fait que la fréquence d'exposition, même relative, est à prendre en considération dans le processus de compréhension.

Par ailleurs, pour varier le dispositif didactique, les enseignants ont la nécessité de savoir travailler selon l'approche onomasiologique (du sens vers la forme) et l'approche sémasiologique (de la forme vers le sens). Elles sont complémentaires en ce sens qu'elles peuvent toutes deux faciliter (ou non) l'accès au sens lexical par l'apprenant (Théophanous, 2001). Calaque & David (2004 : 76) nous disent que la connaissance de la forme ne donne évidemment pas toutes les clés de la compréhension, mais qu'elle en fournit un certain nombre qui contribuent à la connaissance du lexique et à la compréhension des textes et des discours. Elle sert pour le lexique qui semble être facile au premier abord et qui pose des problèmes de mémorisation.

Dans notre corpus, l'approche sémasiologique ne facilitait pas l'accès à la signification de par les caractéristiques linguistiques des lexies sélectionnées. Les enseignants se sont tournés vers l'approche onomasiologique afin d'arriver plus aisément à la bonne compréhension du lexique. Ainsi, en identifiant différents procédés, les futurs enseignants se créent un répertoire didactique (Cicurel, 2001) qu'ils pourront adapter en fonction des situations éducatives dans lesquelles ils se trouveront.

2.3 Adapter le discours explicatif en classe de langue

2.3.1 Elaborer une démarche explicative pour l'interaction, en interaction

L'enseignant de langue met en place des pratiques réflexives qui explicitent son fonctionnement cognitif en situation d'enseignement (Perrenoud, 2008). Et en ayant une idée bien précise de ce qu'est un discours explicatif en interaction, il tente de mettre à profit tout son savoir-faire pour réussir un apprentissage. La méthodologie utilisée par l'enseignant et la manière qu'il a de concevoir le discours explicatif en classe influence alors ses propres pratiques.

Il intervient ainsi dans sa classe en ayant au préalable « pensé » son cours, en ayant échafaudé un plan, un parcours, préparé des activités qui amènent les apprenants à découvrir des informations nouvelles et, autant que possible, les faire mémoriser. La façon dont il prépare son cours résulte de ses représentations d'une situation d'enseignement-apprentissage idéale et efficace. Dans une classe de langue, ces informations ont pour objectif spécifique de devoir se transformer en connaissances langagières réutilisables dans d'autres situations de communication (Kail & Fayol, 2003). Et il en est de même pour le jugement qu'il pose sur le déroulement du cours au moment *t*, qui rend compte d'une analyse instantanée et automatique de ce qui se passe en classe avec ses apprenants.

Mais le déroulement du cours ne correspond pas toujours aux attentes de l'enseignant, que ce soit au niveau de l'enseignement ou de l'apprentissage. L'interaction langagière dans laquelle les acteurs sont engagés peut prédominer à la planification première de la séance. L'enseignement-apprentissage du lexique en est alors modifié. Nous regarderons la manière dont les séances de cours se sont déroulées et ce qu'en a pensé chaque enseignant. Il est alors question d'un retour sur leurs pratiques enseignantes. Nous différencions bien les notions de pratiques et d'activités enseignantes, les pratiques ne se réduisant pas à une centration sur l'enseignant (Bressoux, 2001 : 44) ni à un simple face-à-face (Altet, 2003 : 36). Les pratiques

enseignantes comprennent les pratiques d'enseignement-apprentissage comme les pratiques de préparation de cours, de présentation de cours, d'organisation matérielle, de maintien de l'ordre, etc. (Altet, 2003 : 37).

Alors la pratique enseignante se construit aussi en situation à partir de microdécisions. Beillerot (1998, in Altet, 2003 : 37) ajoute que « *c'est la double dimension de la notion de pratique qui la rend si précieuse [comprenant] d'un côté, les gestes, les conduites, les langages ; de l'autre, à travers les règles, (...) les objectifs, les stratégies et les idéologies qui sont invoquées* ». La pratique enseignante renvoie par conséquent au côté didactique et pédagogique de la situation d'enseignement-apprentissage. C'est ce qui nous préoccupe : rendre compte de l'aspect technique de la pratique enseignante, de l'approche interactionnelle de son action, de sa dimension contextualisée et temporelle mais aussi de son articulation cognitive.

Le premier paradoxe interactionnel est que l'enseignant pose des questions en classe en référence à des éléments lexicaux qu'il juge lui-même difficiles ou importants à comprendre. C'est l'enseignant qui discrimine et pas l'apprenant (Bouchard, 1999, in Calaque & David, 2004 : 146). Et le discours qu'il met en place peut également paraître difficile à décoder. Plusieurs exemples relevés dans le corpus vont nous servir d'illustrations :

GOU propose d'utiliser dans son discours explicatif la préposition « avec » auquel elle attribue la signification de « qui voulait dire ». Il peut sembler difficile pour des apprenants étrangers de décrypter le sens de cette phrase.

Extrait de GOU pour l'explication de « fiacre »

GOU	<((la main gauche est ouverte, elle fait de petits gestes))donc nous avons le fiacre hein (0.6) qui était un mot difficile avec la boît'noire > (0.6) est-c'qu'il y a euh d'autres questions sur ce passage (1.5)
-----	--

Il en est de même dans cette explication lexicale en FLM où la relation entre le défini et le définissant est présentée de manière assez subtile. Le lien entre l'explanandum et l'explanans n'est pas toujours énoncé et la prosodie peut servir d'explicitation au sens.

Extrait de LAZ pour l'explication de « rôdeuses »

LOU	il parle des filles de joie
SIL	(0.3)
LAZ	les filles de joie/
SIL	(0.6)
LAZ	<((en hochant la tête vers le bas))bien sûr/>
SIL	(0.4)
LAZ	dans dans le texte c'est-à-dire le mot/=
ALI	=filles d'amour
SIL	(4.1)
LAZ	qu'est-c'que vous avez comme caractérisation des filles/=
LOG	=rôdeuses/
SIL	(0.3)
LOG	les fem[mes]
LAZ	[les] rôdeuses
SIL	(4.1)
LAZ	<((d'un ton humoristique)) ah là j'sais pas si c'est trop une dame de bonne compagnie>
EVT	<((petits rires d'élèves))(1.3)>
SIL	<((petit sourire de LAZ))(3.4)>
LAZ	vous avez le mot filles (.) publiques
SIL	(1.6)
LAZ	hein/ les filles publiques/ (0.3) d'accord/
SIL	(6)
LAZ	les femmes d'amour/ (2.3) d'accord/

Ainsi, il est rappelé par cet exemple que la manière d'organiser l'explanans dans l'interaction peut favoriser ou non le cheminement hypothético-déductif opéré par les apprenants pour découvrir le sens des lexies. **L'enseignant stagiaire a la nécessité d'être alors attentif à la manière dont il présente l'information lexicale en interaction en vue de favoriser l'acquisition de connaissances.** En outre, nous avons observé que la présence de modalisation dans le discours enseignant¹ ne fournissait pas d'indications sur une éventuelle favorisation ou non de l'apprentissage lexical². Nous pensions que la modalisation enseignante créerait des perturbations cognitives et empêcherait l'apprenant de saisir correctement le discours explicatif en interaction. Nous ne pouvons pas statuer sur ce point à cause des nombreux paramètres qui entrent en jeu dans l'interaction explicative (le type de lexie, sa fréquence d'exposition, le fonctionnement discursif de l'enseignant, la participation des apprenants à l'interaction langagière, etc.).

Nous avons également observé dans notre corpus que l'enseignant pouvait mener l'interaction langagière en suivant l'un des trois procédés discursifs suivants :

¹ Cf. PARTIE 2, Chapitre 2, 2.2.3.1.

² Comparaison des discours explicatifs présents dans les corpus (Annexes 18 à 24) avec l'Annexe 37 : macrovision du discours explicatif en classe de langue

l'hétéro-reformulation, l'auto-reformulation et le glissement discursif de l'hétéro-reformulation à l'auto-reformulation. Au-delà de leur manière de concevoir l'élaboration du discours explicatif, les acteurs de l'interaction ont intérêt à mesurer l'impact de leurs représentations sur les apprentissages lexicaux. Pour ce faire, l'enseignant évalue en permanence la compréhension des apprenants. Il interroge ses élèves qui approuvent ou non son discours. Ce sont en effet leurs *feed-back* qui régissent le discours pédagogique. Tout l'art revient à l'enseignant qui doit savoir utiliser et moduler sa planification et sa préparation de cours au bon moment et à bon escient.

Il peut dès lors agrémenter son discours d'exemples, reformuler ses propres explications ou reformuler les explicitations des apprenants si besoin. Ces énoncés paraphrastiques convergent afin d'aider les apprenants à élaborer une signification cohérente dans le contexte verbal. Existe-t-il une correspondance entre la manière de présenter une reformulation et le degré de compréhension des apprenants ?

Pour répondre à cette question, nous avons regardé, dans un premier temps, les fonctionnements discursifs des deux enseignantes de FLES car ils sont assez antinomiques. Dans un deuxième temps, nous les avons comparés aux fonctionnements discursifs des enseignants de FLM, qui eux-aussi diffèrent des fonctionnements reformulatifs des enseignantes de FLES.

Premièrement, nous avons comptabilisé le nombre de discours explicatifs en interaction des deux enseignantes de FLES ainsi que leur fonctionnement discursif.

3^{ème} Partie : En quoi les discours explicatifs de l'enseignant participent au processus de compréhension de l'apprenant

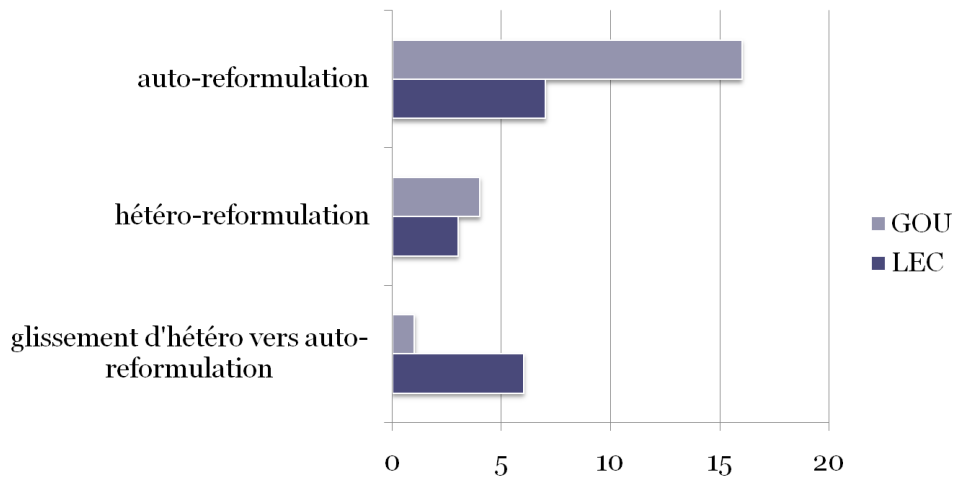


Tableau 67: Répartition des discours explicatifs des enseignantes de FLES
(Soit, en abscisse, n le nombre d'explications observées ; GOU, $n=22$ et LEC, $n=16$)

Les deux enseignantes auto-reformulent beaucoup mais c'est GOU qui dépasse de loin sa collègue. Elle ne laisse pas beaucoup de place aux apprenants pour qu'ils tentent de trouver par eux-mêmes le sens des lexies. En ce qui concerne le nombre d'hétéro-reformulations, il est quasi-identique pour les deux enseignantes si l'on rapporte le nombre de reformulations en pourcentage (LEC, 18,75% et GOU, 18,18%). Nous voyons également que LEC a tendance à effectuer un glissement discursif passant de l'hétéro à l'auto-reformulation. Elle laisse en première instance les apprenants s'exprimer mais ferme la marche discursive en proposant une auto-reformulation. Ce n'est pas le cas de GOU dont cette stratégie n'est pas usuelle dans sa manière d'expliquer. Il existe effectivement des différences interindividuelles mais expliquer du lexique en classe de langue n'a d'intérêt surtout que s'il y a rétention et compréhension du lexique par les apprenants en vue d'une réutilisation future (Bogaards, 1994).

Que se passe-t-il alors au niveau de la compréhension du lexique par les apprenants en fonction des différentes approches discursives des enseignantes ?

3^{ème} Partie : En quoi les discours explicatifs de l'enseignant participent au processus de compréhension de l'apprenant

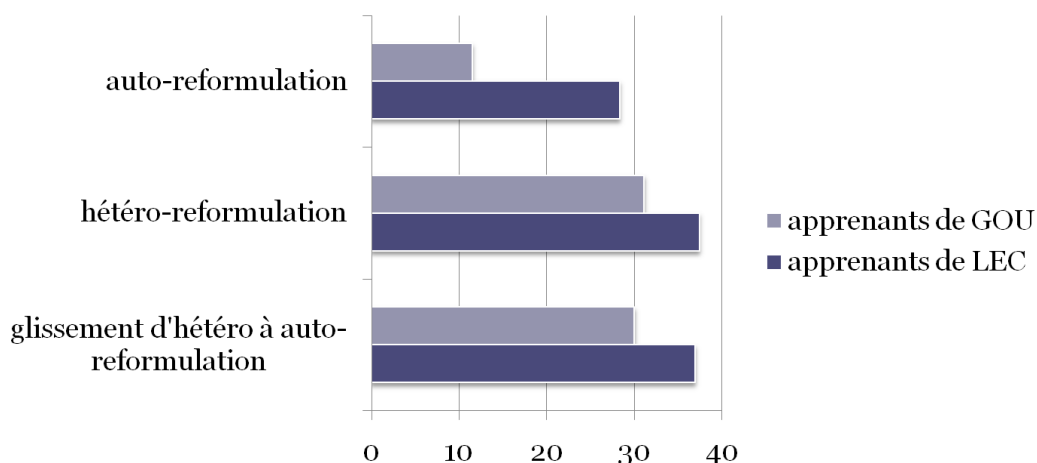


Tableau 68: Pourcentage de réussite au test de mémorisation du lexique par les apprenants en fonction du type de discours explicatif fourni par les enseignantes (Soit, en abscisse, le pourcentage de réussite au test de mémorisation)

Les résultats révèlent que les apprenants de LEC ont obtenu de meilleurs résultats lors de la réalisation des tests de connaissances. En y regardant de plus près, on s'aperçoit surtout qu'auto-reformuler est une stratégie moins efficace que les deux autres fonctionnements discursifs. C'est d'autant plus vrai pour les apprenants de GOU dont le degré de rétention du lexique est très faible lorsqu'elle auto-reformule. LEC obtient également des résultats légèrement plus faibles que pour les deux autres fonctionnements discursifs.

En outre, l'écart entre l'hétéro-reformulation et le glissement discursif n'est pas significatif. Ce sont des procédés qui facilitent la mémorisation du lexique chez l'apprenant. On peut noter que les apprenants de LEC obtiennent sensiblement de meilleurs résultats que ceux de GOU. Cela laisse entrevoir que de nombreux autres paramètres entrent en considération et facilitent ou non l'acquisition du lexique par les apprenants.

Mais surtout, lorsque l'on compare nos résultats synthétisés dans les tableaux 67 et 68, on peut émettre un commentaire supplémentaire. **L'auto-reformulation, procédé discursif le plus utilisé par les enseignantes, se révèle être le moins efficace pour la compréhension du lexique par les apprenants. Alors que le procédé d'hétéro-reformulation, négligé par les deux enseignantes, offre des perspectives**

intéressantes de mémorisation. Il en est de même pour le glissement discursif, utilisé par LEC mais très peu utilisé par GOU, qui facilite la compréhension des lexies.

Comparons à présent les fonctionnements discursifs des enseignants de FLM¹ :

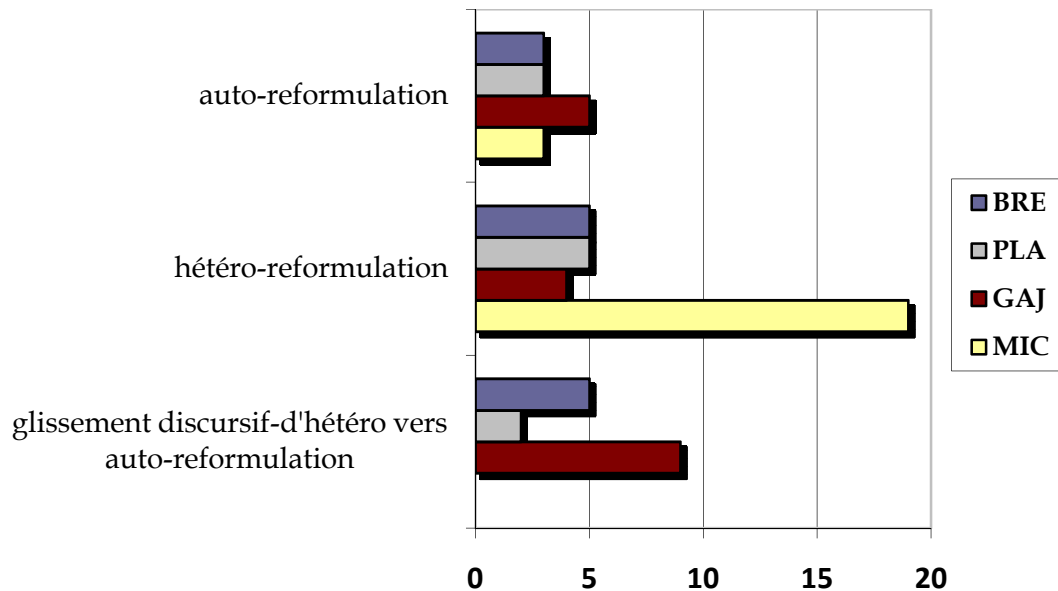


Tableau 69: Répartition des discours explicatifs des enseignants de FLM
(Soit, en abscisse, *n* le nombre d'explications observées ;
BRE, *n*=13, PLA, *n*=10, GAJ, *n*=18 et MIC, *n*=22)

Nous observons que trois profils se dégagent de ce tableau. MIC est l'enseignante qui hétéro-reformule le plus. Elle laisse les apprenants se partager le discours explicatif. GAJ, quant à elle, effectue principalement des glissements discursifs qui permettent, dans un premier temps, de laisser la parole aux apprenants et de conclure, dans un deuxième temps, le discours explicatif en interaction. PLA et BRE ont des techniques discursives assez semblables à celles de MIC dans le sens où ils préconisent l'utilisation de l'hétéro-reformulation, dans une moindre mesure cependant. Ils n'excluent pas l'utilisation des autres procédés discursifs qu'ils mettent en place également. Ceci dit, le nombre de discours explicatifs de PLA et BRE est inférieur au nombre d'explications des deux autres enseignantes. Nous pouvons nous demander si leurs pratiques sont véritablement représentatives de leurs fonctionnements langagiers en classe de langue. Dans tous les cas, les résultats des

¹ Nous n'avons pas tenu compte des observations de LAZ pour lesquels nous n'avons de résultats pour le troisième passage.

3^{ème} Partie : En quoi les discours explicatifs de l'enseignant participent au processus de compréhension de l'apprenant

apprenants aux tests de connaissances devraient fournir des informations supplémentaires.

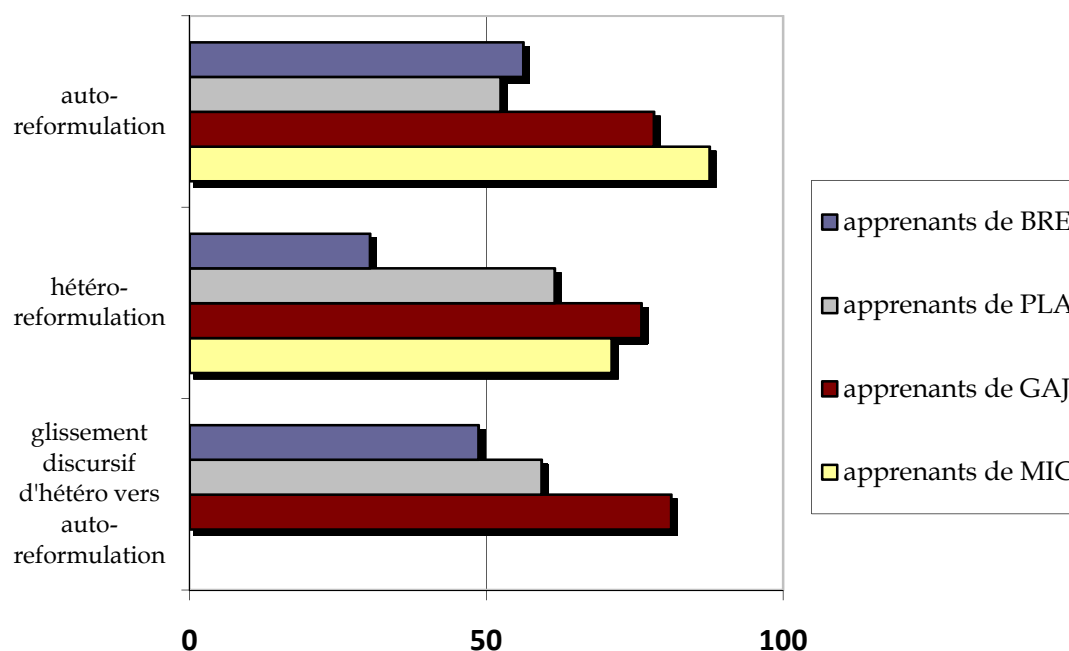


Tableau 70: Pourcentage de réussite au test de mémorisation du lexique par les apprenants en fonction du type de discours explicatif fourni par les enseignants de FLM
(Soit, en abscisse, le pourcentage de réussite au test de mémorisation)

A la lecture de ce tableau, nous pouvons d'ores et déjà dire que les apprenants des enseignants de FLM ont obtenu de meilleurs résultats de compréhension que les apprenants des enseignantes de FLES. Mais lorsqu'il s'agit de discuter des différents impacts des fonctionnements langagiers, les résultats sont plus délicats à interpréter. GAJ est l'enseignante qui a obtenu des résultats globalement identiques pour les trois procédés discursifs même si le glissement discursif se détache légèrement des autres fonctionnements langagiers.

En ce qui concerne MIC, les résultats sont opposés à ceux obtenus dans les classes de FLES. Lorsque l'enseignante auto-reformule, elle obtient de meilleurs résultats de compréhension. Ceci dit, il faut bien se rendre compte que le nombre d'auto-reformulations est nettement inférieur à celui des hétéro-reformulations. Ainsi, la différence n'est pas tout à fait significative.

Pour PLA, le procédé de glissement discursif n'est que peu utilisé en classe pourtant il remporte de bons résultats. Mais c'est lorsqu'il hétéro-reformule que les apprenants se souviennent bien des lexies expliquées. L'auto-reformulation traduit, quant à elle, des résultats plus faibles. Ce n'est pas le cas pour les apprenants de BRE qui obtiennent un meilleur taux de compréhension lors d'auto-reformulations. Les explications par hétéro-reformulations n'ont pas eu l'impact escompté alors que pour le glissement discursif, les résultats sont un peu plus encourageants.

En somme, GAJ et PLA confirment l'hypothèse développée lors de l'étude des fonctionnements discursifs en classe de FLES : l'hétéro-reformulation et le glissement discursif de l'hétéro-reformulation à l'auto-reformulation facilitent la compréhension du lexique en interaction. Par contre, MIC et BRE sont des contre-exemples traduisant l'effet positif d'auto-reformuler en classe. Les résultats des classes de FLM sont nettement moins perceptibles que dans les classes de FLES où l'interaction explicative en co-construction influence le degré de compréhension des apprenants.

Aussi, nous sommes certaine que cette analyse des fonctionnements discursifs en classe de FLES et de FLM se saurait se suffire à elle-même pour tirer des conclusions hâtives sur la façon dont l'enseignant doit organiser son discours explicatif en interaction. Nous n'oublions pas que la qualité de l'intervention, la longueur de l'explication, l'insistance ou non sur une lexie en particulier, le nombre de techniques (verbales, non-verbales, paraverbales) utilisées pour expliquer influent sur nos résultats. En effet, les stratégies d'enseignement ne sont pas les mêmes d'un enseignant à l'autre et n'ont pas forcément les mêmes impacts en fonction du public (de leurs stratégies d'apprentissage, de leur degré de motivation, etc.).

Cependant, nous constatons que les deux enseignantes de FLES observées dans cette étude ont tendance à auto-reformuler en classe et c'est le procédé explicatif qui se révèle être le moins performant. La lecture des résultats en FLM est plus disparate. Nous pouvons quand même dire que les deux enseignantes (GAJ et MIC) qui hétéro-reformulent et qui effectuent des glissements discursifs obtiennent les meilleurs résultats par rapport à PLA et BRE dont les attitudes langagières sont différentes.

Par conséquent, en formation de formateurs, **il est important de savoir identifier et de connaître l'existence des différentes procédures discursives qui sont à la disposition des enseignants afin d'analyser ce qui sera le plus adéquat dans leur classe au moment opportun.** Après cette prise de conscience, les enseignants définiront les techniques explicatives à utiliser à tel moment pour aboutir à tel apprentissage. Le dispositif didactique en sera enrichi et les enseignants seront plus sereins de savoir comment s'adapter à une situation inopinée en fonction des besoins et attentes de leurs apprenants. Car, ce sont bien les apprenants qui sont au centre de cette démarche. L'objectif étant d'arriver à la compréhension effective du lexique vu en classe mais aussi et surtout à sa mémorisation en vue éventuellement d'une réutilisation future.

2.3.2 Des stratégies d'apprentissage aux stratégies d'enseignement

Comme le dit Galisson (1981 : 41, in Bogaards, 1994 : 162), c'est une gageure de vouloir enseigner les vocabulaires, il faut enseigner à les apprendre. Goigoux ajoute que *« si l'on veut pouvoir comprendre ce qui se joue dans les classes, il faut procéder à un rééquilibrage du paradigme didactique et attirer l'attention des chercheurs sur les deux sujets humains, l'enseignant et l'élève, sans perdre de vue qu'ils sont reliés par un enjeu d'apprentissage »* (in Reuter, 2008 : 14). Ainsi, l'objectif de la didactique du lexique pour un apprenant est d'apprendre les mots, d'apprendre à apprendre mais aussi d'apprendre les faits sur les mots. Ces trois objectifs développés par Bogaards (1994 : 162) doivent nous faire réfléchir sur la manière dont les apprenants apprennent en classe en vue d'accélérer leur apprentissage. L'apprentissage est alors considéré comme un processus mais aussi comme un effet de processus (Reuter, 2008 : 17).

En classe de langue, l'enseignant fait une sélection du lexique à expliquer et l'apprenant sélectionne ce qu'il a envie d'apprendre. On peut se retrouver dans la situation où l'apprenant n'a rien retenu volontairement puisque le cours ne portait pas directement sur l'apprentissage du lexique (Gaonac'h, 1991 : 145). Cette stratégie d'économie montre combien le fonctionnement cognitif de l'apprenant peut influencer son apprentissage.

De leur côté, les enseignants développent des stratégies d'enseignement pour arriver à une bonne compréhension des éléments portés à la connaissance des apprenants. Aussi, il nous semble intéressant d'explicitier ces processus et de les faire connaître aux futurs enseignants.

Dans le domaine des langues étrangères, les chercheurs ont tour à tour donné plusieurs dénominations à la notion de stratégie : comportement, tactique, technique, plan, opération mentale consciente, inconsciente ou potentiellement consciente. On a parlé également d'habileté cognitive ou fonctionnelle mais aussi de technique de résolution de problème (Tardif, 1997). Stern en 1983 se demandait s'il était pertinent de considérer que « chercher dans le dictionnaire » ou « répéter des mots » étaient des stratégies ou simplement des comportements. Dans tous les cas, les orientations sémantiques semblaient faire la distinction entre une stratégie et une tactique, dans le sens où la stratégie implique un ensemble de moyens, alors que la tactique, est plus spécifique et subordonnée aux plans de la stratégie (O'Malley & al., 1987 ; O'Malley & Chamot, 1990 ; Cyr, 1998).

Le problème scientifique des stratégies est qu'elles s'observent difficilement à l'œil nu. Elles sont accompagnées des prédominances personnelles de chacun (caractère, humeur, objectifs personnels de la séance...). De plus, elles sont influencées par le contexte, la situation de communication et les attentes des interlocuteurs. Dans l'enseignement, les stratégies sont présentes sur plusieurs tableaux et définissent bon nombre de comportements et attitudes. Tardif fait bien valoir le fait qu'une stratégie « *a quelque chose d'intentionnel : il s'agit d'atteindre efficacement un objectif. Elle a aussi quelque chose de pluriel : il s'agit d'un ensemble d'opérations* » (1997 : 23). Est alors considérée comme stratégie tout agencement organisé et finalisé d'opérations cognitives activé consciemment ou pas par un individu pour accomplir une tâche qu'il se donne ou qu'on lui donne (Cyr, 1998 ; Spanghero-Gaillard, 2003).

La recherche sur les stratégies d'enseignement s'est intéressée à leur description et à leur classification. Certains travaux ont eu pour objectif de mesurer l'efficacité relative des stratégies et de vérifier leur utilité dans l'enseignement-apprentissage.

3^{ème} Partie : En quoi les discours explicatifs de l'enseignant participent au processus de compréhension de l'apprenant

Tardif (1997) compte cinq grands facteurs influençant l'apprenant et l'enseignant en situation d'éducation :

- Facteurs reliés à la personnalité
- Facteurs d'ordre biographique
- Facteurs d'ordre situationnel
- Facteurs d'ordre affectif
- Facteurs d'ordre personnel

Les facteurs liés à la personnalité sont corroborés au style d'apprentissage et au style d'enseignement. La personnalité de l'enseignant se retrouve dans sa ou ses façon(s) d'expliquer et la personnalité de l'apprenant s'identifie dans sa capacité à intervenir en classe, à répondre aux attentes de l'enseignant notamment.

En ce qui concerne les facteurs d'ordre biographique, le sexe, l'âge, l'origine ethnique ou la langue maternelle influent sur le choix des stratégies à mettre en œuvre. Ces paramètres ont un impact sur la motivation, l'acquisition de savoir-faire et les habiletés métacognitives.

Les facteurs situationnels tels que le degré de compétence de l'apprenant, les approches pédagogiques, les tâches d'apprentissage et le degré de difficulté sont à rapprocher avec le choix des stratégies de l'enseignant. Au regard des compétences de chaque apprenant, l'enseignant aura la possibilité d'agir de différentes manières. Il pourra faire varier les approches pédagogiques qu'il connaît et intervenir de façon appropriée. La structure de la tâche d'apprentissage et son degré de difficulté sont des indicateurs pour l'enseignant. Celui-ci est en mesure d'évaluer les connaissances de ses apprenants afin d'être en corrélation avec ce qu'il propose.

Les paramètres affectifs ont longtemps été négligés. Néanmoins, l'attitude de l'enseignant et des apprenants agit fortement sur l'enseignement/apprentissage des connaissances. C'est elle qui participe à l'investissement de chacun dans la tâche. Elle est intrinsèquement dépendante de la motivation des protagonistes. Selon le degré de motivation et l'évaluation de l'attitude, les locuteurs ont des représentations singulières d'autrui. L'affectif contribue à comprendre l'autre.

Les facteurs d'ordre personnels sont surtout liés à la carrière ou à l'orientation professionnelle de l'enseignant et à ses aptitudes. Pour l'apprenant, les facteurs d'ordre personnel concernent ses aptitudes sur le moment mais aussi son vécu et ses expériences.

Nous avons mis au point sur le même principe que les stratégies d'apprentissage une classification des stratégies d'enseignement à partir des réflexions de Cyr (1998) et Tardif (1997) notamment. Elles se répartissent en trois grandes catégories : les stratégies métacognitives, les stratégies cognitives, les stratégies socio-affectives. Les stratégies de l'enseignant et de l'apprenant sont regroupées en annexe¹. Les stratégies métacognitives désignent pour un individu sa capacité à réfléchir à son processus d'apprentissage, à comprendre les conditions qui favorisent les activités cognitives mises en œuvre en vue d'un apprentissage. Les stratégies cognitives, quant à elles, impliquent une interaction entre l'acteur pédagogique et la matière étudiée, une manipulation mentale voire physique de cette matière et l'application de techniques spécifiques en vue de résoudre un problème. Elles sont au centre de l'enseignement-apprentissage et sont souvent plus faciles à observer que les stratégies métacognitives. Quant aux stratégies socio-affectives, elles engagent une interaction avec les autres (pairs, enseignant ou locuteur natif). Elles permettent de gérer la dimension affective et personnelle qui caractérise chaque individu et elles définissent le contexte social et le rôle de chacun au sein du groupe.

A partir de cette typologie des principales stratégies d'enseignement, nous pouvons dire que nombre de comportements enseignants et apprenants découlent de ces principes fondateurs. Nous avons déjà montré comment les stratégies d'enseignement faisaient intervenir des types d'explications spécifiques (Rançon, 2004) ou inversement (Rieussec, 2004). C'est ce type de présentation que nous souhaitons présenter au regard des interactions langagières observées dans notre corpus.

¹ Cf. Annexe 32 : Stratégies d'apprentissage/stratégies d'enseignement

3^{ème} Partie : En quoi les discours explicatifs de l'enseignant participent au processus de compréhension de l'apprenant

Stratégies d'enseignement	Réalisations explicatives
Stratégies métacognitives	
Anticipation/ planification	<p>Préparation mentale de l'explication :</p> <ul style="list-style-type: none"> - anticipation du mot difficile - choix d'un schéma explicatif (ex : explication par illustration et définition) <p>LEC alors vocabulaire difficile (2.3) dîtes-moi/ (1.6) est-c'qu'il y a des mots que vous voudriez comprendre (1.1) évidemment il y en a toujours que vous n'comprenez pas mais que vous pensez important (...)</p> <p>ADA divinité qu'est-c'que ça veut dire\=</p> <p>LEC =ah ça c'est important (.) une divinité (1.1) qu'est-c'que c'est</p>
Attention/ jugement	<p>Attention par exemple une éventuelle mauvaise compréhension de la lexie</p> <p>LEC =oui (0.4) exactement (0.5) l'office (0.8) hein lorsque l'office fut terminé (0.3) ici l'office à ne pas confondre avec l'anglais ça ne signifie pas un bureau hein on est d'accord rien à voir (.) l'office c'est si vous voulez c'est un ensemble de priè:res de cérémonies ici c'est une cérémonie hein (0.5) euh religieuse (1.9)</p> <p>PLA est-c'qu'il y a des mots qui: vous ont gênés (1) au cours de votre lecture (0.7) gaël qui a buté sur certains/ (6.3) est-c'qu'il y a des mots (0.9) dont vous ne connaissiez pas le sens/</p>
Autogestion/ gestion de la classe	<p>Choix d'une explication hétéro-reformulée, construction collective du sens de « boîte noire » pour arriver à « fiacre ».</p> <p>GOU est-c'que l'expression boîte noire vous a gêné dans la deuxième ligne=</p> <p>PAL =<((décrit une forme ronde avec ses mains)) une voiture= (...)</p> <p>PET une voiture à chevaux= (...)</p> <p>RUI charrette/ (...)</p> <p>PAL =carrosse= (...)</p> <p>HIC la diligence (...)</p> <p>HIC =la calèche (...)</p> <p>ELE =charrette (...)</p> <p>GOU <((marque au tableau « le fiacre »))euh le fiacre (2.5)> le fiacre (0.8) donc c'est une voiture (0.2) à ch'val (.) <((montre ce qui est écrit au tableau))le fiacre (1.9)></p>
Autorégulation	<p>Vérification de son explication</p> <p>LEC je voudrais savoir si vous avez bien compris et c'est la deuxième question là (.) quand on dit l'office fut terminé</p> <p>SIL (1.1)</p> <p>TAL comme un service</p>

3^{ème} Partie : En quoi les discours explicatifs de l'enseignant participent au processus de compréhension de l'apprenant

	<p>SIL (0.7) LEC mais qu'est-c'qui s'est passé exactement là (0.6) à ce moment-là qu'est-c'qu'on a célébré (3.3) est-c'que vous avez bien compris ça/ (2.6) qu'est-c'qui s'est passé de quel office il s'agit là (8.4) quel type de cérémonie (2.2) vous n'avez pas compris=</p>
Identification des points d'ancrage	<p>Savoir ce qui va déclencher la compréhension de l'explication. Un élément donné par l'enseignant ou l'apprenant peut faciliter la compréhension.</p> <p>MIC mathias/ reprend/ (0.5) shut qu'est-ce qu'est qu'impérieux/ (...) MIC =alors (0.9) damien qui a envie de faire du latin ELS <((rires d'élèves)) oh::/ (1.9)> MIC IM:PE::RA: impéra:tum= ELS =impératif= MIC =IMPERATIF/ (0.5) SHUT SHUT SHUT (0.6) à partir de là (1.9) en tout cas en tout cas on peut faire le lien (0.3) entre <((lève le stylo qui est dans sa main droite))impérieux (0.6) et impératif au niveau du sens (1.3) puisque c'est la même famille apparemment= ALI =l'impératif c'est on donne un ordre= (...) MIC =mais là c'est un désir qui est impérieux= ALI =mais c'est lié vraiment à un désir quoi> ELS <((tous les élèves parlent en même temps, c'est inaudible)) (2.5)> MIC qui c'est qui= ALI =mais c'est impossible un désir d'empereur d'empereur qui est= MIC =mais ça veut pas dire un désir d'empereur ça signifie que le désir est impérieux SIL (0.2) ELE obligatoire= ALI =et donc/ SIL (0.5) ELS <((discours inaudible)) (4.3)> SIM on ne peut rien faire contre=</p> <p>A partir du latin, ELE va proposer obligatoire. SIM trouvera la réponse grâce à cet indice.</p>

Tableau 71: Stratégies métacognitives et réalisations explicatives

Stratégies d'enseignement	Réalisations explicatives
Stratégies cognitives :	
Paraphraser/ reformuler	<p>L'explication peut être une paraphrase, une reformulation :</p> <p>GOU une porte COCHERE (0.4) justement parce que <((geste d'ouverture vers l'avant))lorsqu'on l'ouvrait grand> (0.3) <((geste des mains vers l'avant))on pouvait laisser passer le cocher</p>

3^{ème} Partie : En quoi les discours explicatifs de l'enseignant participent au processus de compréhension de l'apprenant

	avec les chevaux>
Inférer/ déduire	<p>LEC synonyme de faire un bond (2.2) ou explication j'ai dit synonyme mais c'est pas toujours plus facile (3.8) alors quel animal fait des bonds (2.1) pas d'idée <((sourires)) (2.6)> le lapin (1.1) hein le lapin: fait des bonds de bondir (0.2) hein c'est sauter même chose (0.4) donc faire un bond c'est ça <((fait des bonds avec sa main droite)) c'est aller (.) hop/> (0.9) <((geste des mains qui vont de droite à gauche en sautant)) sauter en avant></p> <p>L'induction et la déduction sont à utiliser avec justesse dans une explication car il est nécessaire que tous les apprenants aient compris le cheminement logique de l'enseignant.</p>
Mémoriser	<p>Se souvenir de ce qui a été dit et fait pour être réinvesti dans une explication.</p> <p>PLA on va s'intéresser: (0.4) à quoi/ (1.4) pour illustrer la narration/ (2.5) <((d'un ton désespéré))on reprend un travail que l'on a fait hier\></p>
Elaborer	<p>Expliquer en utilisant les connaissances antérieures des exemples proches de la réalité quotidienne des apprenants.</p> <p>LAZ mais le bourgeois c'est pas forcément (0.5) euh essayer de vous défaire de l'image que vous avez du bourgeois qui est celui qui roule en mercedes (.) alors j'ai l'impression que l'on peut voir dans vos esprits (0.2) faut qu'vous vous défaites de ça (0.2) pensez donc à l'origine un bourgeois c'est quoi/</p> <p>SIL (1.2)</p> <p>GUI ben c'est quelqu'un qui (inaud.)=</p> <p>LAZ =alors r'garde l'étymologie du mot=</p> <p>ELE =qui s'habille bien</p> <p>SIL (0.5)</p> <p>ROM non c'est quelqu'un qui vit sur les bourgs=</p>
Résumer/ grouper/ prendre des notes	<p>Utiliser le tableau pour récapituler une ou plusieurs explications, résumer son explication par un schéma, un tableau, un dessin.</p> <p>GOU <((marque au tableau « le fiacre »))euh le fiacre (2.5)> le fiacre (0.8) donc c'est une voiture (0.2) à ch'val (.) <((montre ce qui est écrit au tableau))le fiacre (1.9)></p>
Informier/ expliquer	<p>Rendre compte d'informations. S'il y a un manque de compréhension de la part des apprenants, il faudra expliquer. Pour une réalisation concrète de l'explication en classe, cette stratégie nécessite la mise en œuvre de toutes les autres.</p> <p>BRE georges duroy (0.2) <((montre le livre à toute la classe de la main droite)) ET/ (0.9) quel rapport entre le titre> <((reprend le livre dans ses mains)) bel-ami et georges duroy à votre avis> (2.3) <((en lançant le bras droit vers la classe)) ça vous êtes pas censé le savoir>= (...)</p> <p>BRE =c'est un surnom/</p>

3^{ème} Partie : En quoi les discours explicatifs de l'enseignant participent au processus de compréhension de l'apprenant

Tableau 72: Stratégies cognitives et réalisations explicatives

Stratégies d'enseignement	Réalisations explicatives
Stratégies socio-affectives :	
Coopération	<p>Se servir des apprenants pour résoudre un problème par l'intermédiaire d'une explication. Les faire coopérer entre eux ou coopérer directement avec les apprenants.</p> <p>MIC thomas et maxime (.) on vous écoute: (0.4) shut: (2) ça s'passe à paris= THO =parce qu'il dit il tenait enfin une femme mariée une femme du monde du vrai monde du monde parisien (1.3) à la ligne quatre cent cinquante</p>
Gestion des émotions et des humeurs	<p>Pour aboutir à l'explication des « becs de gaz des trottoirs » l'enseignant a fait preuve de patience et de persévérance.</p> <p>MIC AH SHUT je pense qu'on y est (0.3) on est pas loin: (0.7) je veux bien que ce soit des anciennes lanternes (1.8) mais si c'est la bougie: <((petite moue)) le gaz: >= ALI =c'est pas c'est pas une bougie c'est c'est du gaz (0.6) c'est c'est ch'sais pas comment ils faisaient mais euh: <((inaudible à cause de la classe qui parle en même temps)) (5.1)> MIC <((se rapproche de son bureau))j'vous fais part d'un petit reproche (1.2) même d'un gros reproche donc euh> <((la classe continue à parler))(1.8)> je vais prendre (0.7) un stylo pour noter les noms (0.9) pour mes notes (0.3) d'oraux à partir de là (0.3) maintenant (0.3) on commence <((la classe s'est instantanément calmée)) (0.4)> alors j'ai déjà deux questions celle de sandy qui me demande ce que sont les becs de gaz (0.5) alors vous avez commencé c'est à la ligne (1.2) quatre cent dix (1.2) qu'éclairaient brusquement pendant un instant les becs de gaz=</p>
Degré d'investissement	<p>Expliciter sa motivation pendant l'explication: opter pour des choix prosodiques différents, faire de gestes, être dynamique pour captiver les apprenants...</p> <p>LAZ euh:: ça vous fait penser à rien comme rituel là (0.3) <((geste de la main droite vers l'avant et le haut))le:> <((grand geste des bras qui vont de haut en bas en dessinant un demi-cercle)) la fou:le> qui est deho:rs qui congratu:le (0.3) <((geste identique))le portique> etcetera <((geste des bras qui sont levés, les mains sont tournées vers le bas))la haie>= ELS =couronnement LAZ <((la main droite désigne un élève)) comment/>= ELE =comme un couronnement presque=</p>

3^{ème} Partie : En quoi les discours explicatifs de l'enseignant participent au processus de compréhension de l'apprenant

	LAZ =<((hochement de la tête))oui> le couronnement (.) hein <((désigne un élève du doigt))les vainqueurs>
--	--

Tableau 73: Stratégies socio-affectives et réalisations explicatives

Ces exemples montrent à quel point les stratégies d'enseignement sont présentes en classe de langue et à quel point elles investissent le discours explicatif. Et nous pensons que l'utilisation des stratégies d'enseignement comporte un grand nombre d'étapes qui dépendent essentiellement de l'enseignant. Ainsi, l'enseignant peut tirer parti d'en être conscient. Premièrement, connaître les stratégies d'enseignement permet d'élargir ses connaissances sur les processus d'enseignement. Les identifier et les observer en classe consistent à sonder le terrain et peuvent servir d'amorce en vue de sensibiliser les apprenants à leurs propres stratégies.

Pour les intégrer en classe, l'enseignant peut planifier dans son intervention pédagogique les stratégies qu'il compte utiliser et à quel moment. Il peut aussi présenter, nommer et expliquer oralement à ses élèves les stratégies utilisées et dans quel but. L'explicitation de son travail peut aider les apprenants à identifier la démarche de travail de l'enseignant. Nous supposons que l'utilisation des stratégies d'enseignement suppose un entraînement et il convient, en formation des formateurs, de présenter de manière théorique mais aussi pratique les intérêts d'une telle approche. Nous gardons à l'esprit comme Chamot & Küpper (1989, in Cyr, 1997 : 154) que l'acquisition de nouvelles stratégies est un processus de longue haleine. En cela, elle se justifie dès le début de la formation.

En somme, nous pensons qu'il est fondamental que **les futurs enseignants aient conscience de leurs représentations afin d'éviter toute mécompréhension ou inadéquation face à la situation de communication**. Connaître les différentes stratégies et savoir quels impacts elles sous-tendent peut aider à l'élaboration du discours explicatif et à sa gestion en interaction. Nous pensons nécessaire sa formation dans le cursus pédagogique des enseignants.

2.3.3 Evaluer le discours explicatif de l'enseignant et le degré de compréhension des apprenants

Dans toute action pédagogique réside une évaluation (Revue française de pédagogie, 2004). Qu'elle soit formative, diagnostique, finale ou sommative, l'évaluation reste un moment-clé de l'apprentissage pour l'apprenant mais aussi pour l'enseignant qui s'assure de la bonne compréhension des éléments nouveaux apportés en cours. Et pourrait-on avancer également qu'un enseignant expert est celui qui est en mesure d'évaluer son propre discours au fur et à mesure qu'il le propose en classe ? (Spanghero-Gaillard & Arroyo, 2006). L'enseignant juge si ce qu'il a préparé est en adéquation avec les attentes et le niveau linguistique des apprenants. Cette interaction adaptative est indispensable au bon déroulement d'un cours. Pourtant, il n'est pas toujours aisé d'évaluer et de s'auto-évaluer en temps réel afin de trouver le discours adapté à la situation pour être le plus efficace possible (Leake, 1991).

Nous avons demandé aux enseignants ce qu'ils pensaient du degré de compréhension de leurs apprenants pour différentes lexies et propositions lexicales relevées dans les passages de *Bel-Ami*¹. L'ensemble des enseignants pense que les apprenants ont plutôt compris ou parfaitement compris la majorité des lexies et leurs explications. Quelques doutes subsistent pour les deux enseignants de collège (BRE et PLA) et les deux enseignantes universitaires (LEC et GOU) en fonction des lexies du texte. BRE pense que la proposition lexicale « (Il lui sembla qu'il allait) faire un bond du portique de la Madeleine au portique du Palais-Bourbon » n'a pas très bien été comprise par la majorité des apprenants. Effectivement, ceci est peut-être dû au fait que la proposition a été expliquée en classe à la toute fin de la séance, après la sonnerie de la fin du cours. LEC, elle aussi, pense que la lexie « des polissonneries » n'a pas été bien comprise. Elle a raison car aucun apprenant n'a pu l'expliquer à l'écrit. Pourtant, cette lexie a fait l'objet d'un discours explicatif oral en classe. Ce n'est pas le cas de PLA qui n'a pas expliqué « impérieux » et qui pense que ses apprenants ne l'ont pas compris. Il a une vision en adéquation avec le degré de compréhension pour cette lexie. GOU et LEC ont, quant à elles, un doute sur le degré de compréhension respectivement de « (la foule) bruissante » et « impérieux ». Il est vrai que ces deux

¹ Cf. Annexe 33 : Degré de compréhension des apprenants estimé par les enseignants

lexies n'ont pas fait l'objet d'une explication orale en classe. GOU recueillera 55.6% de bonnes réponses et LEC seulement 07.2%.

Ainsi, nous pensions que les enseignants avaient une vision assez claire et exacte du degré de compréhension des lexies par leurs apprenants. Mais ce n'est pas toujours le cas. En comparant leurs représentations à ce sujet et en mesurant le degré de compréhension des apprenants une semaine plus tard, les résultats sont intéressants. GAJ et BRE sont les seuls à ne s'être trompés qu'une fois. Leurs représentations des connaissances de leurs apprenants sont assez justes même s'ils sous-estiment de temps en temps le degré de compréhension de ces derniers. Ce n'est pas le cas GOU qui s'est complètement trompée et a une vision totalement erronée du niveau de compréhension de ses apprenants. LEC n'a pas non plus les bonnes représentations du degré de compréhension lexical de ses apprenants. Les trois autres enseignants (PLA, MIC et LAZ) se sont trompés dans leurs choix pour deux tiers des lexies et ont souvent sous-estimé le degré de compréhension de leurs apprenants. Ce qui veut dire que pour l'échantillon que nous avons, **trois catégories d'enseignants** se dégagent :

- **Ceux qui ont des représentations correctes du niveau de compréhension de leurs apprenants** (GAJ et BRE).
- **Ceux qui ont des représentations moyennement correctes du degré de compréhension de leurs apprenants** (PLA, LAZ et MIC).
- **Et ceux qui ont des représentations en majorité erronées du niveau de compréhension de leurs apprenants** (GOU et LEC).

En voyant que ce sont les enseignantes de FLES qui obtiennent les plus mauvais résultats, nous pouvons nous demander quelle importance elles accordent au *feed-back* de l'explication, au degré de compréhension du lexique et à la manière dont les apprenants acquièrent les mots de vocabulaire en classe. Mais aussi, à un autre niveau, nous pouvons nous interroger sur leur formation (et éventuellement sur un manque de formation concernant l'évaluation). Il faut cependant replacer contextuellement les résultats obtenus.

Le format de présentation universitaire des cours (cours magistral notamment) évince tout de même les éléments de *feed-back*, ce qui n'est pas le cas des cours proposés

dans le secondaire. De plus, les évaluations en collège et lycée sont plus nombreuses qu'en faculté. Les enseignants de FLM savent plus facilement où leurs apprenants en sont dans leurs acquisitions, alors qu'en université, il n'existe qu'une évaluation finale en fin de semestre. Nous pouvons aussi remarquer que les cours de l'université ont été stoppés rapidement par la grève contre le CPE et qu'il avait été par conséquent difficile pour les enseignantes de FLES de faire le point sur les acquisitions de leurs apprenants.

Le travail précédent nous montre à quel point les représentations des enseignants sont variables. Pourtant, les enseignants connaissent leurs apprenants depuis le début de l'année (l'expérimentation se passe de janvier à mai/juin pour l'ensemble des classes observées).

Par ailleurs, le tableau en annexe 34¹ détaille les lexies volontairement non-expliquées par les enseignants et le degré de compréhension relevé dans les tests de connaissances proposés aux apprenants une semaine plus tard. La première remarque que l'on peut faire concerne la différence entre les représentations des enseignants sur ce qu'ils ont expliqué en classe et ce qu'ils ont volontairement omis d'expliquer. Les lexies marquées de vert sont des lexies que nous avons considérées comme étant des lexies effectivement expliquées en classe alors qu'elles ont été notifiées par les enseignants (dans le questionnaire²) comme n'ayant pas été expliquées. **Nous remarquons que nous n'avons pas les mêmes critères d'évaluation de ce qu'est un discours explicatif lexical en classe de langue par rapport aux représentations des enseignants observés.** Pourtant, il serait intéressant d'établir un consensus sur la signification de ce procédé langagier³ afin de permettre une meilleure visualisation de ce processus dans le discours en interaction, en formation de formateurs, par exemple. De cette mise en commun des connaissances de chacun, les futurs enseignants partageraient leurs expériences afin de mieux comprendre ce discours de compréhension, discours indispensable à l'apprentissage. Ils recevraient un enseignement sur ce phénomène langagier afin de développer une représentation un peu plus précise et claire de ce qu'est réellement un discours explicatif en interaction.

¹ Cf. Annexe 34 : Lexies non expliquées par les enseignants et degré de compréhension des apprenants

² Cf. Annexe 10 : Questionnaire destiné aux enseignants

³ Comme nous l'avons relevé dans PARTIE 3, Chapitre 2, 2.1.1.

La deuxième remarque que l'on peut émettre à la lecture de ce tableau concerne le degré de compréhension des apprenants par rapport aux lexies non expliquées. Les enseignants savent plus ou moins précisément si leurs apprenants connaissent certaines lexies plus que d'autres. Mais au regard de la dernière colonne du tableau, les résultats sont sans appel pour les enseignantes de FLES : les lexies qui n'ont pas été expliquées en classe auraient dû faire majoritairement l'objet d'un discours explicatif en classe. Leurs apprenants ne connaissaient pas la lexie ou la proposition lexicale et n'ont pas pu l'expliquer par écrit lors du test de connaissances. En ce qui concerne les résultats obtenus dans les classes de FLM, ils sont plus discutables¹. GAJ se distingue de ses collègues en ayant des représentations très précises des connaissances antérieures de ses apprenants. Pour une majorité des lexies, l'enseignante ne les a pas expliquées parce qu'elle savait que ses apprenants les connaissaient (elle ne s'est trompée que 3 fois).

Les autres enseignants ont tenté d'anticiper au mieux les problèmes de compréhension et n'ont pas expliqué des lexies qu'ils pensaient être maîtrisées par leurs apprenants. Pourtant, les résultats sont nettement inférieurs à ceux de GAJ. Des trois enseignants restant (BRE, MIC et PLA), c'est PLA qui a les représentations les plus erronées. Il évince l'explication de 13 lexies ou propositions lexicales qui ne sont pas connues de ses apprenants. Quant à BRE, il pensait que 75% des explications non explicitées étaient connues pourtant ce n'est pas le cas. C'est MIC qui obtient le meilleur résultat avec un taux d'échec proche de 55%.

Ce que nous constatons alors, c'est que l'enseignant, en règle générale, discrimine le lexique des textes à étudier, avant et pendant le cours. Pendant la préparation de son cours, il planifie l'explication de telle ou telle lexie. Et durant le cours, il élimine telle ou telle lexie à expliquer pour x raisons. Le tableau en annexe 14 nous montre que leurs choix intraindividuels amènent à des résultats très divers. Tous les cas de figures semblent envisageables². Qu'il y ait une anticipation correcte ou erronée du lexique à expliquer, qu'il y ait des choix différents ou identiques par rapport à la préparation de cours, le taux de compréhension des apprenants ne semble pas prévisible. Seule une bonne connaissance des acquisitions des apprenants pourrait

¹ LAZ a été écarté de l'étude car ses résultats sont incomplets.

² Comme le montre l'Annexe 35 (Macrovision du discours explicatif en classe de langue) qui rassemble un grand nombre de paramètres intra et extradiscursifs.

pallier les difficultés rencontrées. A cela, s'ajoute le fait d'avoir des représentations plus ou moins précises sur ses propres pratiques, en tant qu'enseignant.

Tous ces paramètres influencent l'enseignant dans son rapport à l'autre et dans son rapport au discours explicatif, qui au premier abord, semble être un processus extrinsèque à la relation enseignant-apprenant. Pourtant, c'est en fait un élément intrinsèque découlant de cette relation. **C'est la relation qui guide premièrement la présence du discours explicatif et ce n'est vraisemblablement pas le matériel pédagogique en lui-même** (ni le texte littéraire, ni le lexique qui le compose). Cela signifie que le regard porté sur le discours explicatif en interaction se comprend par l'analyse des processus métacognitifs, cognitifs et socio-affectifs qui unissent les acteurs dans l'interaction (Cyr, 1998). Causa (2007) se propose de réfléchir sur le métier d'enseignant et elle pose la question du savoir-apprendre et de l'importance des stratégies d'apprentissage. En démontrant l'importance de ces paramètres en situation d'enseignement-apprentissage, elle confirme ainsi notre propos sur la question¹.

Notre travail s'inscrit également dans une optique développée par Bru, Altet & Blanchard-Laville (2004) dont l'objectif est de déterminer ce qu'il est convenu d'appeler « l'effet-maitre ». En cela, ces auteurs tentent de rechercher et de comprendre les effets de l'enseignement sur les apprentissages des apprenants. Nous pensons que le discours explicatif de l'enseignant peut être observé en relation avec le degré de compréhension des apprenants, permettant ainsi de créer le lien indissociable qui unit l'enseignement à l'apprentissage. Sans pour autant imaginer une relation linéaire et causale entre le discours explicatif de l'enseignant et la bonne compréhension d'une lexie par un apprenant, nous estimons pertinent de rechercher comment la pratique explicative génère potentiellement de la compréhension et quels en sont les modes d'organisation.

Dans une étude publiée en 2004, Mercier & Buty arrivent à la conclusion que l'« *on ne peut enseigner et être enseigné qu'à la mesure de sa culture en général, et à la mesure de sa culture de l'étude des savoirs en particulier* » (2004 : 56). Ainsi, il existe un certain déterminisme dans la manière de penser les objets d'enseignement et le travail de leur étude sur lesquelles enseignant et apprenants arrivent à un accord. Cette remarque

¹ Cf. PARTIE 3, Chapitre 2, 2.3.2.

pose la question des connaissances de chacun sur ce que peut être l'évaluation. La question se pose d'autant plus pour les publics FLES. Dans une classe hétérogène par exemple (c'est-à-dire contenant de nombreuses nationalités différentes), les représentations de chacun sont forgées à partir de leurs propres expériences, expériences découlant généralement des effets de la scolarisation de leur pays d'origine. Une évaluation en Chine n'est peut-être pas fondée sur les mêmes principes qu'en Tanzanie ou qu'au Chili. Il semble alors nécessaire pour l'enseignant d'explicitier ce qu'il attend de ses apprenants et la manière dont il va mesurer leur degré de compréhension. Cette remarque est valable pour les classes de langue maternelle dans le sens où elle permet d'établir un « contrat didactique » entre les acteurs pédagogiques. A ce sujet, un certain nombre d'apprenants avouent ne pas savoir de temps en temps ce que l'enseignant attend d'eux et ce que l'enseignant va proposer comme évaluation. Par conséquent, ils ne peuvent pas orienter efficacement leurs apprentissages.

Deuxièmement, il nous semble important que l'enseignant adopte des attitudes positives face à l'évaluation. L'objectif est de ne pas se focaliser sur les « fautes » mais plutôt sur les « erreurs » correspondant aux étapes d'apprentissage de l'apprenant (Marquillo Larruy, 2002) et qui sont autant d'informations précieuses pour l'enseignant dans l'élaboration des discours explicatifs à venir. Pour cela, le professeur peut partir du postulat que les difficultés ne résident pas dans la complexité des connaissances à acquérir mais dans la résistance au changement, due principalement au poids des représentations. Notre corpus relate l'exemple de la lexie « impérieux » pour laquelle les apprenants en ont une représentation assez figée (« empereur »). Au regard des recherches en psycholinguistique, l'enseignant ne peut se satisfaire de faire répéter les informations fournies en classe. Et l'on ne peut pas affirmer non plus que l'apprenant a compris un item lexical seulement après l'avoir entendu ou lu.

Rappelons que l'enseignant est au service de l'apprentissage et que ses priorités devraient être celles du repérage et de l'analyse des acquis. A partir de là, l'enseignant identifie les difficultés des apprenants et élabore un discours explicatif en interaction. Par la suite, lors de l'évaluation, on demande à l'apprenant d'être compétent, c'est-à-dire de savoir mobiliser les connaissances nécessaires pour répondre à une tâche donnée dans une situation spécifique. Nous pensons que les indices de compréhension

des apprenants se traduisent dans leur capacité à réutiliser la lexie ou la proposition lexicale dans un contexte différent de celui énoncé en classe (Bogaards, 1994). Dans ce contexte, évaluer ne signifie pas contrôler. Il n'est pas question de vérifier la conformité d'un modèle mais bien d'adopter une démarche plus complexe visant à donner du sens au travail de l'apprenant. En cela, pour évaluer, l'enseignant peut faire produire du discours, analyser les productions des apprenants selon des critères prédéfinis, interpréter les résultats observés et élaborer un barème de points.

Dans notre contexte d'expérimentation, l'étude de *Bel-Ami* amenait essentiellement à travailler sur un projet sémantique (Courty, 2003). Il s'agissait pour les enseignants de dégager les idées principales des textes, de faire comprendre les actions et l'évolution générale du personnage principal au travers du lexique contenu dans les textes. Ce travail peut amener à élaborer des commentaires, des critiques, des appréciations sur l'œuvre. L'évaluation formative de la compréhension lexicale des textes peut alors revêtir plusieurs formes. Voici en guise d'exemple, quelques tâches susceptibles de mesurer le degré de compréhension des apprenants :

1. Proposer de résumer les textes, de faire un compte-rendu.
2. Présenter deux résumés des textes originaux et demander lequel est le plus adéquat, le plus fidèle.
3. Proposer un texte lacunaire pour réinvestir le lexique expliqué en classe.
4. Demander de réinvestir du lexique vu auparavant dans les textes et inventer une histoire. L'écriture peut s'effectuer seul ou à deux (l'écriture à deux envisage la présence potentielle de co-évaluation).

Une fois la (les) tâche(s) accomplie(s), l'enseignant doit corriger les productions des apprenants. Pour les questions fermées (2 & 3), la notation est assez aisée. La réponse attendue est unique et toute autre proposition lexicale est très souvent rejetée. Pour les questions ouvertes (1 & 4), une notation objective peut s'avérer complexe à mettre en place. D'après notre expérience, nous pensons que l'analyse sémique se révèle être d'une grande aide pour accepter ou refuser la proposition d'un apprenant. Pour savoir si un apprenant a correctement réutilisé un item lexical dans un résumé de texte ou un compte-rendu, l'enseignant peut comparer les traits sémantiques qui se dégagent de la proposition de l'apprenant avec les traits sémantiques de la lexie vue

auparavant en classe. Si les traits sémantiques (inhérents afférents et afférents contextuels) correspondent, l'enseignant peut présumer de la bonne compréhension de l'item lexical¹. Et cela suppose également que l'item a été retenu en mémoire. Dès lors, la manière dont nous avons mesuré le degré de compréhension des apprenants dans notre protocole expérimental peut être réinvestie dans d'autres situations didactiques.

En somme, il nous semble indispensable d'intégrer en formation de formateurs une réflexion sur le type d'évaluation à mettre en place en classe ainsi que sur le niveau des enseignants à déterminer le degré d'acquisition des connaissances de leurs apprenants (Depover & Noel, 1999). En opposition à un modèle de type « *processus-produit* » (Doyle, 1986), nous prônons l'idée d'un **praticien réflexif** (Korthagen & Kessels, 1999, in Bressoux, 2002 ; Tochon, 2000 ; Perrenoud, 2008) établissant des relations entre sa cognition et son comportement en interaction. Fruse réalise une étude longitudinale qui apporte des conclusions encourageantes : « *les enseignants qui se montrent réflexifs sont signalés comme ayant un grand sens de l'efficacité dans leur travail aussi bien qu'une grande appropriation de leur classe et des missions et buts de l'école. Ils recherchent les innovations et les formes de pédagogies nouvelles* » (1997, in Bressoux, 2002 : 34). Sans être aussi optimiste, nous pouvons imaginer que le praticien réflexif réfléchit sur l'association d'une réflexion personnelle sur lui-même (un jugement) et des notions théoriques découvertes durant sa formation. Il est **stratégique**, au sens de Tardif (1997), car il tente de proposer les conditions optimales (en interaction) pour arriver à une acquisition de connaissances. Pour cela, l'enseignant ne s'intéresse pas qu'à son propre fonctionnement cognitif et interactionnel mais aussi à celui des apprenants². Ainsi, **la pratique enseignante ne traduit pas simplement une certaine flexibilité communicative** (Cicurel, 2002) toutefois nécessaire, mais suppose aussi une **élaboration de divers parcours d'appropriations** (Schlyter, 1997) et **d'acquisitions en contexte** (De Pietro, 2002 ; De Pietro & Schneuwly, 2000) qui intègrent **savoirs, savoir-faire et savoir-être**. Nous pouvons effectivement parler d'un **agir enseignant** (Bouchard, 2007a) qui existe par et dans la relation pédagogique instaurée par les acteurs de l'interaction.

¹ Nous ne nous préoccupons pas ici de l'évaluation de la forme (orthographe, grammaire, conjugaison, etc.).

² Comme nous l'avons vu dans la PARTIE 3, Chapitre 2, 2.3.2.

Conclusion intermédiaire

Après avoir discuté le fonctionnement du discours explicatif en interaction, nous nous sommes intéressée, dans cette troisième partie, à la manière dont pouvait s'opérer le passage de l'enseignement à l'apprentissage et de l'apprentissage à l'enseignement¹. Pour cela, nous nous sommes demandée **en quoi les discours explicatifs de l'enseignant participent aux processus de compréhension des apprenants**.

Pour répondre à cette problématique, nous avons observé le **fonctionnement cognitif de la compréhension** chez les apprenants. Après avoir décrit comment l'apprenant **organise ses connaissances**, nous nous sommes interrogée sur le rôle de la **fréquence d'exposition** des explications lexicales des enseignants pour les apprenants. A ce sujet, nous avons remarqué qu'un discours explicatif long n'assure pas nécessairement l'acquisition de la lexie chez les apprenants mais que les lexies expliquées à plusieurs reprises dans le cours fournissent des indications plus encourageantes. Sans être totalement probant, ce paramètre suggère que d'autres facteurs entrent en jeu dans le processus de compréhension.

Les apprenants ont utilisé **à l'oral les explanans** des lexies importantes à comprendre. Au travers des interactions langagières, nous percevons un lien sémantique entre l'emploi des explanans par l'apprenant et le degré de compréhension lexical. Seulement, ce lien n'est pas forcément causal et laisse entrevoir une **organisation des connaissances en réseaux** qui favoriserait l'acquisition de connaissances. En cela, la théorie des schémas insiste sur le fait que le vécu de l'individu fournit une règle d'actions. Notre intérêt est alors de prendre conscience que les apprenants sont susceptibles de construire des schémas différents de par leurs représentations du monde (pour les publics FLM et FLES) mais aussi de par leurs cultures (publics FLES notamment).

¹ Pour reprendre le titre de Develais (2006).

Cette discussion pose aussi le problème des **connaissances antérieures** des apprenants et le fait que ce soit une variable muette mais influente dans le processus de compréhension. L'intrusion sémantique des connaissances antérieures a été observée et démontre à quel point l'effort de catégorisation est délicat à opérer pour les apprenants. Il est accompagné par une prise de décision individuelle qui ne rend pas aisé le travail de l'enseignant (proposant un discours collectif devant satisfaire des demandes cognitives individuelles).

En outre, le **discours explicatif présenté en classe par l'enseignant** semble influencer l'organisation et l'acquisition de connaissances. Nos résultats montrent que l'apprenant accorde une importance particulière au discours enseignant même si ce dernier propose des discours incomplets ou inexacts.

Par ailleurs, le **texte** nous est apparu comme étant un facteur spécifique de notre contexte d'expérimentation. Les **modèles de compréhension des textes** montrent comment l'apprenant(-lecteur) fait émerger d'un réseau de représentations sémantiques des informations développées dans et par le texte. Cette explicitation du rôle de l'apprenant et de sa relation au texte nous donnent des indices sur le fonctionnement cognitif exercé en contexte.

A cela, d'autres techniques viennent s'ajouter au fonctionnement de l'apprentissage lexical. Des **procédés sémasiologiques** mettent en avant les processus de construction sémantique où tout ce qui ne fait pas sens n'est pas retenu ni compris. En somme, nous avons montré dans le premier chapitre comment divers paramètres entrent dans l'élaboration des représentations et dans la construction des connaissances par l'apprenant. Il convient donc d'intégrer une réflexion sur les différentes modalités que le discours explicatif de l'enseignant engage et les différents fonctionnements qu'il fait intervenir dans la classe.

Pour cela, l'enseignant a la nécessité d'**adopter une attitude réflexive** face au discours explicatif en interaction. Il mérite d'**être formé à anticiper et préparer ce type de discours** et de **savoir adapter son discours en interaction**. Les observations révèlent premièrement que les enseignants de FLM optent pour une certaine spontanéité dans l'élaboration de leurs discours explicatifs alors que les enseignantes de FLES sont

attentives à la planification d'explications lexicales. Ainsi, nous soulignons **l'importance de réfléchir en amont du cours sur ce que peut être le discours explicatif**. A ce propos, nous avons relevé qu'il n'était pas forcément à dominante objective et qu'il intègre la présence du locuteur. Nous pensions dans notre cadre théorique que le discours explicatif se rapprochait d'un discours définitoire ou d'un discours informatif et que la justification et l'argumentation ne seraient probablement pas présentes dans les interactions langagières. Pourtant, le discours de l'enseignant semble pouvoir intégrer d'autres procédés en vue d'enrichir son discours et de le faire vivre en contexte interactionnel.

Toujours concernant **la planification** du cours, nous confirmons ce que nous avons discuté dans la deuxième partie de ce travail, à savoir le fait que la majorité des enseignants planifie davantage de lexies aux traits sémantiques concrets plutôt que des lexies ayant au moins un trait sémantique abstrait ou encore des lexies aux traits sémantiques majoritairement abstraits. Et au niveau de l'utilisation de la préparation de cours dans le discours effectif en classe, nous dégagons trois types d'enseignants : ceux qui suivent à la lettre leurs préparations de cours, ceux qui préparent de nombreux discours explicatifs mais ne les énoncent pas pour *x* raisons et ceux qui ne préparent pas beaucoup de discours explicatifs et qui sont obligés de faire face à des demandes d'explications *in medias res*. De ces commentaires, nous pensons que la planification passe par la réflexion des items lexicaux à expliquer et par leur organisation dans la préparation de cours. Il semble alors nécessaire de sensibiliser les futurs enseignants à se constituer une **didactique du lexique par le lexique** en fonction des publics qu'ils sont susceptibles de rencontrer, que ce soit au collège, lycée ou dans le monde multidimensionnel du FLES (publics de tous âges, toutes nationalités, tous niveaux, tous objectifs).

Par ailleurs, la connaissance des différentes **techniques explicatives** (verbales, paraverbales et non-verbales) offre la possibilité de varier le dispositif didactique si nécessaire. Et l'élaboration du discours explicatif passe alors par la constitution d'une **démarche explicative** pour l'interaction. A ce sujet, nous avons remarqué que **l'auto-reformulation**, procédé discursif le plus utilisé par les enseignantes de FLES se révèle être le moins efficace pour la compréhension du lexique par les apprenants. Alors que le procédé **d'hétéro-reformulation**, négligé par deux enseignantes, offre des perspectives

intéressantes de mémorisation. En FLM, les phénomènes sont moins marqués. Deux enseignants confirment les résultats obtenus et deux autres servent de contre-exemples, en traduisant l'effet positif de l'auto-reformulation en classe. Il est par conséquent important de connaître l'existence de ces procédures discursives pour les futurs enseignants afin qu'ils puissent les adapter au mieux à la situation rencontrée.

En outre, les **stratégies d'enseignement** relevées dans les discours explicatifs des enseignants montrent combien l'enseignant agit dans sa classe. Comme les stratégies d'apprentissage, elles peuvent potentiellement favoriser l'acquisition de connaissances par l'apprenant. Il est alors intéressant de savoir les utiliser à bon escient, ce qui suppose un certain savoir-faire de la part de l'enseignant.

Enfin, nous n'oublions pas que dans toute action pédagogique réside une **évaluation**. Le discours explicatif semble pouvoir s'évaluer au regard du degré de compréhension des apprenants. Seulement, les enseignants observés ont des représentations plus ou moins précises du degré de compréhension de leurs apprenants. Comment obtenir des représentations plus précises afin d'adapter au mieux son discours explicatif en interaction ? Une des **évaluations formatives** envisageable dans un **projet sémantique** tel que le nôtre peut se concevoir à partir de l'analyse sémique. Elle pose les bases d'une correction objective en admettant corrects les traits sémantiques présents dans les productions des apprenants qui correspondent aux traits sémantiques de la lexie en question. L'analyse des autres niveaux linguistiques (comme la syntaxe, la morphologie) complètent les critères de correction.

Au regard de tous les éléments énoncés, nous pouvons conclure en disant que la pratique enseignante a la nécessité d'être **réflexive** et de relever d'un **agir enseignant**. Seulement, nous avons laissé en suspens une problématique qui devrait faire l'objet d'analyses plus poussées : comment le discours explicatif en interaction d'un enseignant en classe de langue évolue-t-il au fil des années ? Et quel est l'impact de l'expérience sur sa pratique ? Nous supposons que s'il y a modification de l'activité discursive explicative de l'enseignant entre le début, le milieu et la fin de sa carrière, cet enseignant parvient à réfléchir seul sur sa pratique explicative et à tenir compte de ses expériences. Dans le cas contraire, une formation continue peut l'aider à identifier son fonctionnement discursif en interaction et de fait, peut tenter d'améliorer ses

3^{ème} Partie : En quoi les discours explicatifs de l'enseignant participent au processus de compréhension de l'apprenant

conduites explicatives. En cela, nous prônons l'existence d'un **enseignant-didacticien** (Roulet, 1989) qui n'hésite pas à se remettre en question et à réinterroger ses outils afin d'être le plus efficace possible en toute situation.

CONCLUSION GENERALE

Cette thèse s'assignait l'objectif principal d'analyser le discours explicatif de l'enseignant en classe de langue. Plus précisément, il s'agissait de mieux **définir dans quelle mesure ce type de discours en interaction peut aider l'apprenant non-débutant en langue française à comprendre et mémoriser du lexique littéraire**. Nous avons choisi de confronter les disciplines du français langue maternelle et du français langue étrangère et seconde parce que leurs conceptions historiques et institutionnelles pouvaient compléter chaque champ disciplinaire en vue de présenter de nouveaux savoirs et savoir-faire (Galisson & Pruvost, 1999).

Dans cet objectif, nous avons mené une réflexion développant une démarche exploratoire à partir des fondements de la didactique cognitive des langues (Billières & Spanghero-Gaillard, 2005 ; Billières, Gaillard & Spanghero-Gaillard, 2005) et des outils de la linguistique (linguistique interactionnelle et lexico-sémantique). Ce cadre a constitué le point de départ de notre réflexion et nous a permis premièrement d'élaborer un protocole expérimental intégrant la collecte de corpus audio et vidéo, et le recueil de questionnaires écrits. Deuxièmement, les données relevées ont été analysées par l'intermédiaire d'outils spécifiques permettant d'appréhender la signification.

La première partie de notre travail a consisté en la description du discours explicatif de l'enseignant en classe de langue (partie 1, chapitre 1). Ce type de discours est créé de manière relativement consciente par l'enseignant et a pour but de faire comprendre des éléments portés à la connaissance des apprenants en classe de langue. Nous parlons spécifiquement de **discours explicatif en interaction** pour souligner l'aspect dynamique de ce processus et le fait qu'il prend vie dans l'interaction langagière, faisant intervenir enseignant et apprenants. Car non seulement le discours d'explication n'a de sens que par rapport au public auquel il est attribué mais il se construit à l'aide des interventions de chacun dans la communication. Dès lors, le discours explicatif en classe de langue organise la **progression d'un savoir**, élaborée d'une part à partir des représentations de l'enseignant sur l'objet à expliquer (du lexique dans notre cas) et d'autre part, en fonction du degré d'interprétation de

l'apprenant au cours de l'activité de compréhension. Il est alors un **discours reformulatif**, rappelant ce qui vient d'être dit et créant potentiellement de la signification pour les apprenants. Le lien causal exprimé entre « ce qui est à expliquer » (**l'explanandum**) et « ce qui explique » (**l'explanans**) peut être implicite et l'observation des **éléments verbaux, paraverbaux** (manifestations utilisant le canal vocal) et **non-verbaux** (manifestations utilisant le canal visuel) s'avère indispensable pour déceler la présence de ce discours de compréhension (Lund, 2003).

Schématiquement, le discours explicatif en interaction prend la forme d'une **boucle explicative** présentant une séquence d'ouverture, un cœur explicatif et une séquence conclusive (De Gaulmyn, 1991). Et pour mieux la délimiter, nous avons dû la comparer à d'autres types de discours dont les proximités sémantiques sont visibles dans l'interaction. Le discours explicatif peut être perçu comme **définitoire** s'il partage les propriétés d'objectivité et d'absence du locuteur dans l'énonciation. Pourtant, nous avons remarqué que le discours explicatif est empreint de subjectivité car il prend en charge l'affect de l'apprenant et les représentations de l'enseignant-énonciateur pour se construire. Le discours explicatif est également à différencier du **discours informatif** dans le sens où l'enseignant tient compte du feed-back des apprenants pour le réaliser.

En cela, il est proche de l'**argumentation** car certaines traces argumentatives peuvent être présentes dans le discours explicatif en vue de faire adhérer l'interlocuteur mais aussi et surtout de faire comprendre des éléments portés à sa connaissance. Enfin, nous pensions que la justification pouvait être difficilement envisageable en classe, de par le statut de l'enseignant et la légitimité qu'il a d'expliquer. Pourtant, l'apprenant ne peut pas savoir si l'enseignant se justifie ou explique car il a potentiellement moins de connaissances sur le sujet que l'enseignant. Dès lors, la présence de la justification dans le discours explicatif en interaction est à reconsidérer. En somme, nous avons mis en évidence que les proximités sémantiques du discours explicatif avec d'autres discours sont nombreuses et que c'est d'elles que découlent des techniques explicatives intéressantes (présence de modalisation notamment).

Ainsi, ce qui se joue dans les séquences explicatives de l'enseignant en classe de langue relève de l'**interaction**, de la **cognition** et de la **didactique**. L'activité explicative se réalise dans l'interaction et est révélatrice d'une démarche cognitive de la part des interactants. En outre, la rupture de la compréhension pose la question de la compétence explicative et du savoir enseigner. Notre hypothèse de travail était alors la suivante : **Dans quelle mesure le discours explicatif de l'enseignant aide-t-il l'apprenant dans l'accès au sens lexical ?**

Pour aborder cette question, nous avons défini une méthodologie d'observation des classes de langue qui nous a permis d'observer les discours explicatifs en interaction (partie 1, chapitre 2). Nous les avons identifiés, interprétés et évalués. Sachant qu'aucune consigne précise n'a été fournie pour l'explication des trois textes littéraires proposés en classe, chaque enseignant a choisi délibérément la place qu'il voulait accorder à l'explication lexicale. Dès lors, les lexies que nous avons sélectionnées comme étant à expliquer en classe ont fait apparaître des pratiques pédagogiques distinctes.

Cette méthodologie d'observation nous a amenée à présenter les spécificités d'un enseignement-apprentissage du lexique en classe de FLM et de FLES. Pour comparer les deux types de classe, l'étude de **textes littéraires** s'est révélée être un support idéal. Les œuvres littéraires contiennent effectivement du lexique difficile à comprendre pour les apprenants. Pour connaître précisément le type de lexique à expliquer, nous avons analysé les items des textes au regard de plusieurs critères : le **critère de familiarité** (qui nous a permis de délimiter le lexique non familier pour les apprenants), le **critère de contrastivité** (qui a dégagé les items sémantiquement éloignés de ce que les apprenants ont déjà étudié), le **critère de fréquence** (qui a défini le taux de fréquence des lexies souvent rencontrées par les apprenants en classe) et le **critère de concrétude** (qui a permis d'analyser les lexies facilement représentables par une image concrète, définie et structurée). Dans notre corpus, les lexies sélectionnées dans les textes littéraires étaient peu familières, peu fréquentes, éloignées des mots déjà rencontrés par les apprenants et potentiellement peu concrètes pour l'individu en fonction de ses connaissances du monde et de ses expériences.

A cela, nous supposions qu'une lexie pouvait apparaître plutôt abstraite pour un apprenant lorsqu'elle contenait intrinsèquement des traits sémantiques abstraits. Dans notre corpus, nous avons sélectionné des lexies comportant des traits sémantiques concrets, des lexies ayant au moins un trait sémantique abstrait et des lexies aux traits majoritairement abstraits. Ainsi, nous avons émis l'hypothèse qu'un apprenant aurait davantage de difficultés à comprendre (et à se représenter) une lexie sémantiquement plutôt abstraite par rapport à une lexie ayant des traits sémantiques concrets. Par ailleurs, nous avons imaginé que les enseignants attireraient l'attention des apprenants sur ce phénomène et planifieraient l'explication de davantage de lexies sémantiquement abstraites en amont du cours que de lexies sémantiquement concrètes. Mais les résultats ne confirment pas notre hypothèse. Les enseignants ont préparé davantage de discours explicatifs pour des lexies aux traits sémantiques concrets. Cependant, les interactions langagières ont démontré le besoin évident d'explications de lexies sémantiquement abstraites.

Dès lors, afin de traiter les aspects fondamentaux du discours explicatif de l'enseignant, la deuxième partie de notre étude s'est proposée de décrire le fonctionnement du discours en interaction au regard de considérations psycholinguistiques. Nous avons remarqué que le discours explicatif se traduisait par un certain monologue discursif de l'enseignant et de ce fait, une communication inégale (François & Bautier-Castaing, 1985). Les notions d'**hétéro-reformulation**, d'**auto-reformulation** (De Gaulmyn, 1991) et de **glissement discursif de l'hétéro-reformulation vers l'auto-reformulation** (Rançon, Spanghero-Gaillard, Dat & Billières, 2008) nous ont amenée à reconsidérer les positions des locuteurs dans l'interaction. Les glissements discursifs opérés par les enseignants ont également traduit leur volonté de contrôler le discours d'explication en interaction et de le clôturer.

En outre, nous avons observé que les enseignants initialisaient principalement les demandes d'explication. Les **explications auto-déclenchées** ont été numériquement plus importantes dans les discours interactionnels que les **explications hétéro-déclenchées** (Colletta & Pellench, 2005). En cela, le fonctionnement discursif a montré à quel point l'enseignant intervenait dans l'interaction explicative. Néanmoins, il nous a semblé que le contexte interactionnel offrait la possibilité de coopérer dans le discours

explicatif en interaction et de co-construire le sens à l'aide de stratégies **coopératives**, **combatives** ou **abusives** (Baker, 1994).

Mais cette **co-construction** ne s'est pas fait sans difficultés et la présence d'**implicites** a pu potentiellement ralentir l'apprentissage lexical. Nous avons remarqué des différences de fonctionnements discursifs dans les interactions langagières entre les enseignants de FLES et ceux de FLM. Les enseignantes de FLES ont développé un discours explicatif sur les lexies difficiles et ont tenté d'assurer en permanence la compréhension de leurs propos alors que les enseignants de FLM n'ont pas semblé aussi attentifs à leurs comportements discursifs. Et les malentendus et imprévus qui pouvaient survenir en classe ont aussi amené à considérer le discours des enseignants comme étant un élément essentiel à la compréhension. Ces fonctionnements ont traduit la présence d'une **démarche explicative**. Par ailleurs, les enseignants ont souvent suivi un **cheminement hypothético-déductif** qui a aidé l'apprenant à induire ou déduire la signification des lexies difficiles jalonnant les textes littéraires. Ils ont aussi tenté de conduire une **progression thématique** rendant cohérent et cohésif leurs discours.

En décrivant plus précisément les différentes techniques utilisées par les enseignants, nous avons pu établir un tableau récapitulant les **discours explicatifs verbaux, non-verbaux et paraverbaux** utilisés en classe de langue. Ces discours reformulateurs ont démontré que les explications verbales notamment de notre corpus sont très fréquemment représentées par des explications définitoires dans lesquelles les enseignants sont soit **normalistes**, soit **anormalistes**, soit **plurinormalistes** (Romian, Marcellesi & Treigner, 1985). Cette constatation va à l'encontre des remarques émises par les enseignants sur leur propre attitude.

Ensuite, nous nous sommes interrogée sur la potentielle efficacité d'**associer les différents procédés explicatifs** entre eux (verbaux, paraverbaux et non-verbaux) utilisés par les enseignants en classe. Nous avons observé que l'association des procédés explicatifs fournissait d'une part, des indications sur les **pratiques explicatives** des enseignants (habitudes explicatives) et d'autre part, qu'elle permettait de nous questionner sur un éventuel lien entre la **multimodalité** et le **degré de**

mémorisation (Rançon & Dat, 2008). Et même si nous n'avons pas pu affirmer un lien de cause à effet entre ces deux paramètres, nous avons remarqué que des différences interindividuelles existaient dans l'utilisation par les enseignants d'éléments paraverbaux et non-verbaux pour expliquer. A ce propos, les enseignants de FLM ont utilisé un grand nombre de gestes d'animation (Tellier, 2006), ce qui n'a pas été le cas des enseignantes de FLES, monopolisant davantage leur corps et leur voix à des fins explicatives. En effet, les éléments paralinguistiques et extralinguistiques qu'elles ont utilisés ont semblé fortement contrôlés, de manière à ne pas créer de contre-sens.

Suite à cela, nous nous sommes intéressée à des éléments spécifiques observés dans les discours explicatifs en interaction (partie 2, chapitre 2). Nous nous sommes questionnée premièrement sur le **type de lexique à expliquer et son influence probable dans le discours explicatif** de l'enseignant en classe. Nous pensions que le discours effectif de l'enseignant contiendrait des traits sémantiques provenant du type de lexie à expliquer. En cela, l'enseignant utiliserait pour expliquer les sèmes inhérents (c'est-à-dire des sèmes définitoires du type, hérités par défaut du type de l'occurrence) contenus dans les lexies aux traits sémantiques concrets, de par leur facilité à être illustrés. Et les lexies aux traits sémantiques plutôt abstraits appelleraient des sèmes afférents (qui sont associés au type sans avoir de caractère définitoire au même titre que les sèmes inhérents) et des sèmes afférents contextuels (qui résultent uniquement de la propagation de sèmes en contexte) dans les discours explicatifs des enseignants, de par leur difficulté à être imaginés. Pourtant, notre analyse sémique révèle que les discours enseignants n'intègrent pas ces caractéristiques sémantiques des lexies, qu'elles soient sémantiquement concrètes ou plutôt abstraites. Il nous est alors apparu que les enseignants pouvaient utiliser une grande diversité des techniques discursives qui vont au-delà de la correspondance sémantique entre leur discours et les qualités sémiques de la lexie.

Deuxièmement, nous émettions l'hypothèse d'une **influence de la planification d'une lexie en fonction de sa nature** (sémantiquement concrète, plutôt abstraite ou dont les traits sont majoritairement abstraits). Nous présumions que les enseignants planifieraient davantage de discours explicatifs pour des lexies aux traits sémantiques abstraits que pour des lexies sémantiquement concrètes. Nous pensions que l'absence de double-encodage rendrait leur signification potentiellement plus difficile à

comprendre pour les apprenants. Pourtant, comme nous l'avons déjà dit, les enseignants ont planifié davantage de lexies sémantiquement concrètes. Mais au regard de l'activité interactionnelle, les enseignants ont eu la nécessité d'expliquer en classe un grand nombre de lexies sémantiquement abstraites. Cela nous conforte dans l'idée que ce paramètre joue un rôle prépondérant dans l'acquisition lexicale. Les chiffres ont montré par ailleurs que les enseignants expliquaient autant de lexies provenant de la compréhension globale que de la compréhension détaillée. En cela, même si l'étude des textes était rapide, les enseignants s'attachaient quand même à expliquer des items lexicaux relevant de la compréhension détaillée.

Enfin, dans une troisième analyse, nous avons relevé la **présence des marques modalisatrices dans l'explication enseignante** comme étant un indice du degré de réalité que recouvrent les lexies pour les enseignants. Lorsque la lexie à expliquer était sémantiquement abstraite, l'enseignant utilisait le plus souvent une auto-reformulation ou un glissement discursif de l'hétéro-reformulation vers l'auto-reformulation et son discours était marqué de modalisation axiologique. En revanche, lorsque la lexie à expliquer contenait des traits sémantiques concrets, l'enseignant hétéro-reformulait et son discours était empreint de modalisations positives ou négatives. L'enseignant pouvait aussi prendre à sa charge le discours et auto-reformuler ou opérer un glissement discursif. Dans les deux cas, son discours contenait un grand nombre de marques modalisatrices axiologiques. Cette analyse révèle que le discours professionnel traduit les difficultés que l'enseignant a à expliquer des items lexicaux. En somme, toutes ces expérimentations nous ont permis d'obtenir une vision assez complète de la réalisation effective du discours explicatif de l'enseignant en interaction.

Dans la troisième partie de notre étude, nous avons cherché à comprendre **comment ce type de discours participait aux processus de compréhension de l'apprenant**. Pour cela, nous avons tenté d'appréhender le fonctionnement cognitif de la compréhension chez l'apprenant (partie 3, chapitre 1). Nous nous sommes interrogée sur le rôle de la **fréquence d'exposition** des explications lexicales des enseignants en classe. Et nous avons conclu que la longueur du discours explicatif n'avait pas de rôle significatif dans l'acquisition du lexique par l'apprenant. En revanche, le fait de revenir à plusieurs reprises sur la signification d'une lexie et de ce fait, permettre à l'apprenant de la rencontrer plus souvent augmentait le degré de compréhension. Nous pensions

également que l'apprenant qui utilisait l'explanans à l'oral en classe se souviendrait plus facilement de l'explanandum et de sa signification. Les résultats ont montré que le lien n'était pas formel mais qu'il existait de temps en temps une correspondance sémantique entre le discours de l'apprenant témoignant de sa compréhension et la signification de la lexie.

Ensuite, les analyses ont confirmé que les connaissances des apprenants organisées en réseaux favorisaient l'acquisition de connaissances lexicales. Notre intérêt était alors de prendre en considération les apprenants observés (FLM et FLES) car ils risquaient de construire des schémas différents de par leurs représentations du monde mais aussi de par leurs cultures (pour les publics FLES notamment). Les **connaissances antérieures** ont été aussi envisagées comme étant une variable muette et influente qui agissait dans le processus de compréhension. Nous avons remarqué qu'une intrusion sémantique des connaissances antérieures des apprenants dans leur discours effectif traduisait un effort de catégorisation de leur part. En outre, nous avons noté que cet effort était accompagné d'une prise de décision individuelle qui ne rend pas aisé le travail de l'enseignant (proposant un discours collectif). Cependant, nos analyses ont mis en évidence que l'apprenant accordait une grande importance au discours explicatif de l'enseignant même si ce dernier proposait des discours incomplets ou inexacts.

Par ailleurs, en tentant d'appréhender le fonctionnement cognitif de l'apprenant, nous nous sommes intéressée spécifiquement à la manière dont l'apprenant pouvait comprendre le texte. Nous avons montré comment des **traces textuelles** émergeaient dans les discours de compréhension des apprenants. Il en va de même pour le **contexte interactionnel** qui se retrouve dans les tests de connaissances des apprenants. A cela, d'autres techniques sont venues s'ajouter au fonctionnement de l'apprentissage lexical. Nous avons mis notamment en relief les **stratégies de compréhension** utilisées par les apprenants pour accéder au sens.

Au terme de cette série d'analyses, il nous est impossible d'annoncer fermement que telle technique explicative est efficace dans tel contexte interactionnel et pour tel type de lexique. En revanche, fournir des outils qui aident à se constituer des gestes

professionnels nous apparaît une application possible et intéressante de notre étude. A travers une formation aux discours explicatifs, c'est d'une véritable formation à la pédagogie de la classe de langue, à l'action de l'enseignant en situation qu'il s'agit. C'est ce que le dernier chapitre de la troisième partie de notre étude s'est attaché à présenter. Nous avons suggéré que l'enseignant avait la nécessité d'adopter une **attitude réflexive** face au discours explicatif en interaction (Perrenoud, 2008). Les enseignants s'accordent sur le fait qu'un discours explicatif n'est pas un discours définitoire. Pourtant, leurs discours traduisent une volonté affichée de se conformer à une certaine norme de langage. En formation de formateurs, les enseignants pourraient s'entraîner à **analyser des discours explicatifs** afin qu'ils se rendent compte précisément de leurs pratiques.

Par ailleurs, au regard des **choix lexicaux opérés par les enseignants** lors de la planification de cours mais aussi lors de l'explication effective du lexique en classe, il nous est apparu nécessaire de sensibiliser les enseignants aux besoins de compréhension des apprenants. Les observations ont révélé que les enseignants de FLM optaient pour une certaine spontanéité dans l'élaboration de leurs discours explicatifs alors que les enseignantes de FLES étaient plus attentives à la planification d'explications lexicales.

Par la suite, nous avons montré que les enseignants avaient la nécessité de connaître et de savoir se servir de différents supports d'aide à l'élaboration d'une explication (dictionnaires, manuels, etc.) de manière à ce que leurs discours explicatifs soient adaptés. Un discours explicatif préparé en amont de la classe est construit en effet pour une situation de communication et un public donnés. L'enseignant se doit également de savoir préparer d'autres discours si le premier n'est pas compris de tous dans l'interaction.

En cela, nous avons observé que la connaissance des différentes **techniques explicatives** (verbales, paraverbales et non-verbales) offrait la possibilité de varier le dispositif didactique de l'enseignant. A ce sujet, nous avons mis en évidence que l'auto-reformulation, procédé discursif le plus utilisé par les enseignantes de FLES se révélait être le moins efficace pour la compréhension du lexique par les apprenants. En

revanche, le procédé d'hétéro-reformulation offre des perspectives intéressantes pour aider à la mémorisation du lexique par les apprenants. Nous pensons intéressant que, dans le cadre d'une formation de formateurs, les futurs enseignants soient sensibilisés à l'existence de ces procédures discursives afin qu'ils puissent les utiliser à bon escient.

En outre, les **stratégies d'enseignement** relevées dans les discours explicatifs des enseignants ont montré comment l'enseignant agissait dans sa classe. Tout comme les stratégies d'apprentissage, elles peuvent potentiellement favoriser l'acquisition de connaissances par l'apprenant. Nous préconisons l'usage raisonné de ces stratégies en classe par l'enseignant afin de faciliter l'apprentissage de connaissances lexicales.

Techniques explicatives, procédés d'hétéro-reformulation et stratégies d'enseignement permettent ainsi d'évaluer le discours explicatif de l'enseignant, en amont du cours et pendant l'interaction avec les apprenants. Une étude longitudinale permettrait d'évaluer l'impact réel sur l'acquisition des connaissances des apprenants que nous avons ici pointé.

Notre étude sur le discours explicatif en interaction de l'enseignant amène alors à un certain nombre de questions, comme la variabilité interindividuelle (que nous avons souvent mise en relief). Il nous semble utile de faire prendre conscience aux enseignants en formation de leurs préférences explicatives afin qu'ils puissent réfléchir sur leurs propres pratiques et les amener à les diversifier en s'enrichissant de procédés développés plus ou moins intuitivement et formalisés. En cela, l'étude comparative du FLM et du FLES nous a permis d'observer des pratiques qui se complètent et offrent de nouvelles perspectives intéressantes.

En somme, quatre grands prolongements se dégagent de notre étude. Tout d'abord, nous pensons poursuivre notre travail en FLM et en FLES en interrogeant plus précisément les enseignants sur leurs préférences explicatives. Nous nous demandons s'il est possible d'établir un lien entre la préférence explicative de l'enseignant et, la compréhension et mémorisation des apprenants.

Ensuite, une étude longitudinale nous permettrait également de mieux comprendre comment l'enseignant se crée un répertoire explicatif et/ou modifie ses

pratiques au fil des années d'enseignement. Nous émettons l'hypothèse que le discours explicatif de l'enseignant s'affine au fur et à mesure de son expérience mais que le spectre des techniques, procédés et stratégies explicatives ne se modifie guère. Si tel est le cas, une formation continue pourrait aider l'enseignant à mieux identifier ses pratiques et compléter ses connaissances sur le sujet.

Par ailleurs, nous pensons que notre méthodologie d'observation pourrait s'adapter à l'étude de discours explicatifs disciplinaires en interaction, comme les discours scientifiques (Toulmin, 1973 ; Apostel, 1973). Nous supposons pouvoir dégager de nouvelles techniques explicatives qui enrichiraient celles mises à jour en classe de langue.

Enfin, la mise en relief du discours explicatif en interaction pose la question des discours explicatifs magistraux (Bouchard & Parpette, 2004 ; Parpette, 2001). Notre étude montre à quel point l'interaction permet la co-construction du sens et des connaissances lexicales. Comment les discours magistraux, présents notamment en université, peuvent-ils s'inspirer des techniques découvertes en interaction pour limiter les effets des monologues ? Certaines techniques analysées dans cette thèse peuvent être intégrées à un discours magistral permettant de simuler l'interaction. Il serait intéressant de pouvoir mesurer l'impact de ces deux types de discours sur le degré de compréhension des apprenants car, ne l'oublions pas, la finalité d'un enseignement est bien l'apprentissage de connaissances.

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

OUVRAGES DE REFERENCES :

ACHINSTEIN Peter, 1975, « The object of explanation », in Körner (Ed.), « *Explanation* », Yale University Press, New Haven, 1-44.

ACHINSTEIN Peter, 1988, « The pragmatic theory of explanation », in Pitt (Ed.), « *Theories of Explanation* », Oxford University Press, Oxford, 74-94.

ACHINSTEIN Peter, 1993, « The pragmatic character of explanation », in Ruben (Ed.), « *Explanation* », Coll. Oxford Readings in Philosophy, Oxford University Press, Oxford, 326-344.

ADAM Jean-Michel, 1985, « *Le texte narratif* », Nathan, Paris, 127p.

ADAM Jean-Michel, 1992, « *Les textes, types et prototypes* », 2^{ème} édition, Nathan Université, Coll. Linguistique, Paris, 223p.

AITCHISON Jean, 1987, « *Words in the mind. An introduction to the Mental Lexicon* », (réédition en 1994), Blackwell, Oxford, 290p.

ALTET Marguerite, 2003, « Caractériser, expliquer et comprendre les pratiques enseignantes pour aussi contribuer à leur évaluation », in Tupin (coord.), « De l'efficacité des pratiques enseignantes ? », *Revue Internationale des Sciences de l'Education*, N°10, Presses Universitaires du Mirail, Coll. Les dossiers des Sciences de l'Education, Toulouse, 31-43.

ANAN Funiyo & GUIMBRETIÈRE Elisabeth, 1995, « *Plaisir de communiquer, règles et exercices de phonétique* » (à l'intention des étudiants japonais), Surugadai, Japon (rédigé en français et en japonais).

ANDERSON John Robert, 1982, « *The architecture of cognition* », (réédition en 1996) Cambridge, Harvard University Press, MA, 345p.

ANDERSON John Robert, 1985, « *Cognitive psychology and its implications* », 2^{ème} édition, Freeman, New York, 503p.

ANTAKI Charles, 1988, « Explanations, communication and social cognition », in Antaki (Ed.), « *Analysing Everyday Explanation: A Casebook of Methods* », Sage, Londres, 1-14.

ANTAKI Charles, 1994, « *Explaining and arguing. The social organization of accounts* », Sage publications, Londres, 205p.

APOSTEL Léo & al., 1973, « *L'explication dans les sciences* », Flammarion, Paris, 232p.

ARDITTY Jo & VASSEUR Marie-Thérèse (dir.), 1999, « Interaction et langue étrangère », *Langages*, N°134, Paris, 124p.

ASTOLFI Jean- Pierre, 1992, « L'école pour apprendre », ESF, Paris, 205p.

AUGER Nathalie, (à paraître), « Les enjeux communicationnels de l'explication dans les interactions verbales d'une classe de ZEP », in Hudelot, Veneziano & Salazar-Orvig (Eds.), « *L'explication. Enjeux cognitifs et communicationnels* », Paris.

AUSTIN John Langshaw, 1970, « *Quand dire, c'est faire* », Seuil, Paris, 202p.

BACHMAN Lyle, 1990, « Fundamental considerations in language testing », Oxford University Press, Oxford, 420p.

BADDELEY Alan, 1992, « *Working memory* », Coll. Oxford psychology series, Clarendon press, Oxford, 289p.

BADDELEY Alan, 1997, « *Human Memory. Theory and practice* », édition revisitée, Psychology Press, Bath, 423p.

BAKER Michael, 1992a, « An analysis of cooperation and conflict in students' collaborative explanations for phenomena in mechanics », in Tiberghien & Mandl (Eds.) « *Intelligent Learning Environments and Knowledge Acquisition in Physics* », Springer-Verlag, Berlin, 153-179.

BAKER Michael, 1992b, « Le rôle de la collaboration dans la construction d'explications », *Actes des deuxièmes journées « Explication » du PRC-GDR-IA du CNRS*, 17-19 juin 1992, Sophia-Antipolis, 25-42.

BAKER Michael, 1994, « Argumentation, Explication et Négociation : analyse d'un corpus de dialogues en langue naturelle écrite dans le domaine de la médecine » in « *Modélisation d'explications sur un corpus de dialogues* », *Actes de l'atelier de recherche*, Rapport de Télécom, Nj. 94-S-003, édité par le Groupe GENE du PRC-IA, Paris, 1-26.

BAKER Michael, 1996, « L'explication comme processus de structuration interactive des connaissances », in Baron & Tchounikine (Eds.), « *Explications et EIAO* », *Actes de la journée du 26 janvier 1996 (PRC-IA)*, rapport de recherche de LAFORIA 96/33, décembre 1996.

BAKER Michael, 2004, « *Recherches sur l'élaboration de connaissances dans le dialogue* », Synthèse pour l'habilitation à diriger des recherches, HDR, Université Nancy 2, Nancy, 246p.

BAKER Michael & al., 1994, « Analyse d'explications négociées pour la spécification d'un système d'aide à base de connaissances », *Actes du colloque ERGO-IA 94*, Biarritz, octobre 1994.

BAKER Michael & al. (Eds.), 2000, « Etude d'explications dans un corpus de dialogues finalisés », in *Psychologie de l'interaction*, N°9-10, L'Harmattan, Paris, 369p.

BAKER Michael, JOAB Michelle, SAFAR Brigitte & SCHLIENGER Daniel, 2000, « Introduction : Analyses et modélisations d'explications dans un corpus de dialogues finalisés », in Baker & al. (Eds.), « Etude de l'explication dans un corpus de dialogues finalisés », *Psychologie de l'Interaction*, N°9-10, L'Harmattan, Paris, 5-22.

BALACHEFF Nicolas, 1990a, « Problèmes de la production d'une explication : aspects conceptuels et langagiers », *Revue d'Intelligence Artificielle*, N°4(2), 149-160.

BALACHEFF Nicolas, 1990b, « Nature et objet du raisonnement explicatif », in LIRES, « L'explication dans l'enseignement et l'EIAO », Université de Paris, Orsay.

BALLABRIGA Michel (dir.), 2002, « Analyse des discours : types et genres. Communication et interprétation », Editions universitaires du Sud, Toulouse, 530p.

BANCROFT W. Jane, 1997, « Nonverbal communication : how important is it for the language teacher ? », *Mosaic*, N°4 (1), 3-12.

BANGE Pierre, 1983, « Points de vue sur la conversation », *DRLAV*, N°29, Paris, 1-28.

BANGE Pierre, 1992, « Analyse conversationnelle et théorie de l'action », Hatier, Coll. Langues et apprentissage des langues, Paris, 223p.

BARBIERI Maria Silvia, 1996, « Joint book reading and the effects of maternal language on children », *Interactions et cognition*, N°1(4), L'harmattan, Paris, 41-77.

BARBIERI Maria Silvia, COLAVITA Frederica & SCHUEUER Nora, 1989, « Explanations : Some pragmatic basis for early competence », *Papers in Pragmatics*, N°3, IPRA, 129-154.

BARBIERI Maria Silvia, COLAVITA Frederica & SCHUEUER Nora, 1990, « The beginning of the explaining capacity », in Conti-Ramsden & Snow, *Children's language*, N°7, Lawrence Erlbaum Associates publishers, Mahwah, 245-271.

BARBIERI Maria Silvia & DEVESCOVI Antonella, 1982, « Different ways of explanation in two social classes : Story telling to children from 18 to 36 months », in Echols Johnson & Larson Thew (Eds.), *Proceeding of the 2nd International Congress for the Study of Child Language*, MD, University Press of America, Lanham, 386-404.

BARBIERI Maria Silvia & DEVESCOVI Antonella, 1985, « Explaining a word to a child : Lexical meaning in natural interaction », in Hoppenbrouwes, Seuren & Weijters (Eds.) « *Meaning and the lexicon* », The Netherlands, Foris Publications, Dordrecht, 370-379.

BARBIERI Maria Silvia & LANDOLFI Liliana, 1994, « Learning how to explain: the effects of mother's language on the child », in John-Steiner, Panofsky & Smith, « Sociocultural approaches to language and literacy. An interactionist perspective », Cambridge University Press, Cambridge, 191-222.

BARBIERI Maria Silvia & SCHEUER Nora, 1990, « The emergence of the explaining capacity », *IPRA Bulletin*, N°17, International Pragmatics Conference, 3-4.

- BAUMARD Nicolas, 2003, « Qu'est-ce qu'un mot abstrait ? », DEA de sciences cognitives, EHESS, [En ligne], dernière consultation le 18 juin 2008, disponible sur http://lumiere.ens.fr/~cogmaster/www/doc/MEMOIRES/2003_BAUMARD.pdf
- BEACCO Jean-Claude, 2008, « *Instruments de référence pour l'enseignement du français et méthodologies d'enseignement* », communication orale, XIII^{ème} congrès international des professeurs de français, Québec, 21 au 25 juillet 2008.
- BECK Isabel L., PERFETTI Charles A. & Mc KEOWN Margaret G., 1982, « The effects of long-term vocabulary instruction on lexical access and reading comprehension », *Journal of Educational Psychology*, N°74, 506-521.
- BENVENISTE Emile, 1966, « *Problèmes de linguistique générale I* », Paris, Gallimard, 345p.
- BERARD Evelyne, 1991, « *L'approche communicative : théorie et pratiques* », CLE international, Paris, 126p.
- BERNIE Jean-Paul, 2004, « Quand les didactiques disciplinaires interpellent la didactique du français : quel traitement langagier ? Quelle cohérence pour la classe de langue ? », *Actes du 9^{ème} colloque de l'AIRDF*, Québec, 26 au 28 août 2004, [En ligne], disponible sur www.colloqueairdf.fse.ulaval.ca/fichier/Conferenciers-debattants/J-P-Bernie.pdf, dernière consultations le 24 mars 2009.
- BERTHELIER Marie, LANCREY-JAVAL Romain & VASSEVIERE Jacques, 2001, « Des mots au discours. La place du lexique dans l'enseignement du français au lycée », *Documents et travaux de recherche en éducation*, N°43, INRP, Paris, 115p.
- BERTHOUD Anne-Claude & MONDADA Lorenza (Eds.), 2000, « *Modèles du discours en confrontation* », Peter Lang, Coll. Sciences pour la communication, Berlin, 228p.
- BERTHOUD-PAPANDROPOULOU Ionna, FAVRE Christine & VENEZIANO Edy, 1990, « Construction et reconstruction des conduites explicatives », *Actes du colloque International du Centre National de Recherche Scientifique « Le jeune enfant et l'explication »*, *Cahiers d'Acquisition et de Pathologie du Langage*, Université René Descartes, Paris, N° 7/8, 9-36.
- BESSE Henri, 1985, « *Méthodes et pratiques des manuels de langue* », (réédition en 1992), CREDIF/Didier, Paris, 183p.
- BILLIERES Michel, GAILLARD Pascal & SPANGHERO-GAILLARD Nathalie (dir.), 2005, *Actes du 1er colloque international de didactique cognitive « DIDCOG 2005 »*, Toulouse, 26-27-28 janvier 2005, [En ligne] dernière consultation juin 2008, <http://peat-lordat.i-univ-tlse2.fr/>
- BILLIERES Michel & SPANGHERO-GAILLARD Nathalie, 2005, « La didactique cognitive des langues : regards croisés de disciplines. Comment comprendre le « comment » ? », *Revue Parole*, N°35-36-37, 265p.

BOCH Françoise, 2004, « Apprentissage du lexique et production d'écrits : une articulation féconde ? », *Actes du 9^{ème} colloque de l'AIRDF*, Québec, 26 au 28 août 2004, [En ligne], dernière consultation le 14 avril 2009, disponible sur www.colloqueairdf.fse.ulaval.ca/fichier/Communications/francoise-boch.pdf

BOGAARDS Paul, 1994, « *Le vocabulaire dans l'apprentissage des langues étrangères* », Hatier, Coll. Langues et apprentissage des langues, Paris, 255p.

BOREL Marie Jeanne, 1980, « Discours explicatifs », in « Quelques réflexions sur l'explicatif », *Travaux du Centre de Recherches Sémiotiques*, CDRS, N°36, Neuchâtel, 19-41.

BOREL Marie Jeanne, 1981a, « L'explication dans l'argumentation. Approche sémiologique », *Langue Française*, N°50, Larousse, Paris, 20-38.

BOREL Marie Jeanne, 1981b, « Donner des raisons. Un genre de discours, l'explication », in Grize, « L'explication. Approche sémiotique », *Revue Européenne des Sciences Sociales*, Tome XIX, N°56, Librairie Droz, Genève, 37-68.

BOREL Marie Jeanne, 1981c, « Aspects logiques de l'explication », in « Le discours explicatif I », *Travaux du Centre de Recherches Sémiotiques*, CDRS, N°38, Neuchâtel, 1-34.

BORILLO Andrée, 2002, Cours de lexicologie, maîtrise sciences du langage, université Toulouse II-Le Mirail, Toulouse.

BOUCHARD Robert, 2004a, « L'oral : différents niveaux d'organisation et d'analyse », in Garcia-Debanc & Plane (Eds.), « *Comment enseigner l'oral à l'école primaire* », Hatier, Paris, 335p.

BOUCHARD Robert, 2004b, « Les inter-actions didactiques, un défi pour l'analyse du discours ? Etude du rôle des « objets » lors d'un épisode de correction collective (enseignement de géométrie au collège) », in Auchlin & al. « *Structures et Discours. Mélanges offerts à Eddy Roulet* », Nota Ben, Québec, 473p.

BOUCHARD Robert, 2007a, « Agir enseignant et contrôle cognitif : de l'activité à l'action, de la programmation à l'émergence », *Actes du 2^{ème} Colloque International de didactique cognitive. DIDCOG 2007. Français (langue maternelle, langue seconde, langue étrangère)*, le 19-20-21 septembre 2007, Université Toulouse II le Mirail, Toulouse, disponible sur CD ou sur <http://w3.univ-tlse2.fr/lordat/didcog/didcog2007/>

BOUCHARD Robert, 2007b, « Intervention didactique en milieu scolaire et cycle dialogal », in Galatanu, Pierrard, Van Raemdonck, Bellachhab & Marie, « *La place de l'intervention dans une acquisition en interaction. Le cas du FLE* », Actes du colloque « Construction du sens et acquisition de la signification linguistique dans l'interaction », Plateforme de recherche GRAMM-R, du 22 au 24 novembre 2007, Nantes. [En ligne], disponible sur <http://gramm-r.ulb.ac.be>.

BOUCHARD Robert & PARPETTE Chantal, 2004, « Gestion lexicale et prise de notes dans les cours magistraux : le cas des CM de Droit », in Calaque & David, « *Didactique du lexique. Contextes, démarches, supports* », Coll. Savoirs en pratique, De Boeck, Bruxelles, 199-211.

- BOUJON Christophe & al., 2004, « *Les apprentissages scolaires* », Bréal, Coll. Amphi Psychologie, Paris, 332p.
- BOYER Henri, BUTZBACH Michèle & PENDANX Michèle, 1990, « *Nouvelle introduction à la didactique du français langue étrangère* », Clé International, Paris, 239p.
- BRASSAC Christian & GREGORI Nicolas, 2000, « Co-construction du sens en situation de conception d'un outil didactique », *Studia Romanica Posnaniensia*, N°25-26, 55-66.
- BRASSART Dominique & al., 1986, « Typologie des textes et des discours », in *Repères* N°69, INRP Edition, Paris, 87-105.
- BRESSOUX Pascal, 2001, « Les modèles multiniveau pour analyser les effets de la formation des maitres », in Figari & Achouche (Eds.), « *L'activité évaluative réinterrogée : regards scolaires et socioprofessionnels* », De Boeck, Bruxelles, 207-218.
- BRESSOUX Pascal (dir.), 2002, « Stratégies de l'enseignant en situation d'interaction », note de synthèse pour Cognitique, Programme Ecole et Sciences Cognitives, Ministère de la Recherche, 231p.
- BRESSOUX Pascal, 2003, « Jugements scolaires et prophéties autoréalisatrices : anciennes questions et nouvelles réponses », in Tupin (coord.), « *De l'efficacité des pratiques enseignantes ?* », *Revue Internationale des Sciences de l'Education*, N°10, Presses Universitaires du Mirail, Toulouse, 45-58.
- BRESSOUX Pascal & DESSUS Philippe, 2003, « Stratégies de l'enseignant en situation d'interaction », in Kail & Fayol (dir.), « *Les sciences cognitives et l'école* », PUF, Paris, 213-230.
- BREM Sarah K. & LANCE J. Rips, 2000, « Explanation and evidence in informal argument », *Cognitive Sciences*, N°24(4), 573-604.
- BRONCKART Jean-Pierre, KAIL Michèle & NOIZET Georges, 1983, « *Psycholinguistique de l'enfant: recherches sur l'acquisition du langage* », Delachaux et Niestlé, Lausanne, 294p.
- BROUSSAL Dominique, 2004, « La construction de la cohérence en début de cours », *Actes du 9^{ème} colloque de l'AIRDF*, Québec, 26 au 28 août 2004.
- BROWN H. Douglas, 2000, « *Principles of language learning and teaching* », 4^{ème} édition, Longman, New York, 410p.
- BRU Marc, 1991, « *Les variations didactiques dans l'organisation des conditions d'apprentissage* », ENS, Nancy, 163p.
- BRU Marc, ALTET Marguerite & BLANCHARD-LAVILLE Claudine, 2004, « A la recherche des processus caractéristiques des pratiques enseignantes dans leurs rapports aux apprentissages », *Revue française de pédagogie*, N°148, INRP Edition, Paris, 75-87.

BRU Marc & MAURICE Jean-Jacques (coord.), 2001, « Les pratiques enseignantes : contributions plurielles », *Revue Internationale des Sciences de l'Education. Les dossiers des sciences de l'éducation*, N°5, Presses universitaires du Mirail, Toulouse, 138p.

BRUNER Jerome Seymour, 1983, « *Le développement de l'enfant : savoir faire, savoir dire* », PUF, Paris, 313p.

BRUXELLES Sylvie & DE GAULMYN Marie-Madeleine, 2000, « Explication en interaction : facteurs déterminants et degré d'efficacité », in Baker & al. (Eds.), « Etude de l'explication dans un corpus de dialogues finalisés », *Psychologie de l'Interaction*, N°9-10, L'Harmattan, Paris, 47-76.

BULLETINS OFFICIELS, 1997, « *Organisation des enseignements du cycle d'orientation de collège. Classe de troisième* », circulaire N°5 du 30 janvier 1997, arrêté du 26 décembre 1993.

BULLETINS OFFICIELS, 2001, « *Annexe du programme des enseignements de la classe de seconde générale et technologique, discipline du français* », Encart B.O. n°28 du 12-7-2001.

BULLETINS OFFICIELS, 2002, « *Programme de la classe de seconde générale et technologique* », B.O. n° 41 du 7 novembre 2002, J.O. du 11 octobre 2002.

BULLETINS OFFICIELS, 2004, « *L'enseignement du français au collège. Instructions pédagogiques* », Circulaire N°2004-168 du 20-9-2004.

CAHIERS D'ACQUISITION ET DE PATHOLOGIE DU LANGAGE, 1990, « *Le jeune enfant et l'explication* », N° 7/8, Centre National de Recherche Scientifique, Université René Descartes, Paris, 255p.

CAHIERS D'ACQUISITION ET DE PATHOLOGIE DU LANGAGE, 1997a, « *La communication en maternelle* », N° 14, Centre National de Recherche Scientifique, Université René Descartes, Paris, 215p.

CAHIERS D'ACQUISITION ET DE PATHOLOGIE DU LANGAGE, 1997b, « *Processus d'acquisition en dialogue* », N° 15, Centre National de Recherche Scientifique, Université René Descartes, Paris, 133p.

CANALE Michael, 1983, « From communicative competence to communicative language pedagogy », in Richards & Schmidt (Eds.), *Language and communication*, Longman, New York, 2-27.

CANALE Michael & SWAIN Merill, 1980, « Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing », *Applied Linguistics*, N°1, 1-47.

CALAQUE Elizabeth, 2004, « Construction du vocabulaire et construction des connaissances en cours moyen », *Actes du 9^{ème} colloque de l'AIRDF*, Québec, 26 au 28 août 2004.

CALAQUE Elisabeth & DAVID Jacques (coord.), 2004, « *Didactique du lexique. Contextes, démarches, supports* », De Boeck, Coll. Savoirs en pratique, Bruxelles, 270p.

CAREL Marion, 2001, « Qu'est-ce qu'argumenter ? », *Revista de Retorica y teoria de la comunicacion*, N°1, 75-80.

CAUSA Mariella, 2007, « Enseignement/apprentissage d'une langue proche, stratégies d'apprentissage et formation initiale : savoir apprendre une langue et réfléchir au métier d'enseignant », *Actes du 2^{ème} Colloque International de didactique cognitive. DIDCOG 2007. Français (langue maternelle, langue seconde, langue étrangère)*, le 19-20-21 septembre 2007, Université Toulouse II le Mirail, Toulouse, disponible sur CD ou sur <http://w3.univ-tlse2.fr/lordat/didcog/didcog2007/>

CAUZINILLE-MARMECHE Evelyne & MELOT Anne-Marie, 1998, « Explication et apprentissage : analyse d'un dialogue tutoriel dans l'enseignement de l'algèbre », in Carré & Weil-Barais (Eds.), « *Tutelle et médiation dans l'éducation scientifique* », Vol. Exploration : Cours et contributions pour les sciences de l'éducation, Peter Lang, Berne, 239-250.

CENTRE NATIONAL DE DOCUMENTATION PEDAGOGIQUE, 2007, « *programme de français, classe de seconde générale et technologique* », textes de référence, CNDP édition, Futuroscope, 18p.

CHARAUDEAU Pierre, 1992, « *Grammaire du sens et de l'expression* », Hachette Éducation, Paris, 927p.

CHARAUDEAU Pierre & MAINGUENEAU Dominique (dir.), 2002, « *Dictionnaire d'analyse du discours* », Seuil, Paris, 662p.

CHARNAY Laurent & VILNAT Anne, 2000, « Diabolex, un système de dialogue explicatif », in Baker & al. (Eds.), « Etude de l'explication dans un corpus de dialogues finalisés », *Psychologie de l'Interaction*, N°9-10, L'Harmattan, Paris, 310p.

CHAROLLES Michel, 1981, « Comprendre et expliquer », in Grize, « L'explication. Approche sémiotique », *Revue Européenne des Sciences Sociales*, Tome XIX, N°56, Librairie Droz, Genève, 153-171.

CHESNY-KOHLER Joëlle, 1980, « Aspects de la thématization de et dans l'explication », in « Quelques réflexions sur l'explicatif », *Travaux du Centre de Recherches Sémiotiques, CDRS*, N°36, Neuchâtel, 43-55.

CHESNY-KOHLER Joëlle, 1981, « Aspects explicatifs de l'activité discursive de paraphrase », in Grize, « L'explication. Approche sémiotique », *Revue Européenne des Sciences Sociales*, Tome XIX, N°56, Librairie Droz, Genève, 95-114.

CHESNY-KOHLER Joëlle, 1983, « Aspects des discours explicatifs », in Bange & al., « *Logique, argumentation, conversation. Actes du Colloque de Pragmatique. Fribourg, 1981* », Peter Lang, Coll. Sciences pour la communication, Berne, 61-77.

CHEVALLARD Yves, JOSHUA Marie-Alberte, 1985, « *La transposition didactique : du savoir savant au savoir enseigné* », La pensée sauvage, Grenoble, 126p.

CHI Michelene & BASSOK Miriam, 1989, « Self-Explanations: How students study and use examples in learning to solve problems », *Cognitive Science*, N°13, 145-182.

CHI Michelene, DE LEEUW Nicholas, CHIU Mei-Hung & LAVANDER Christian, 1994, « Eliciting self-explanations improves understanding », *Cognitive Science*, N°18, 439-477.

CHISS Jean-Louis, DAVID Jacques & REUTER Yves (dir.), 2008, « *Didactique du français : fondements d'une discipline* », 8^{ème} édition, De Boeck, Coll. Savoirs en pratique, Bruxelles, 250p.

CHOUINARD Michelle M. & CLARK Eve V., 2003, « Adult reformulations of child errors as negative evidence », *Journal of Child Language*, N° 30, Cambridge University Press, Cambridge, 637-669.

CICUREL Francine, 2001, « Analyser les interactions en classe de langue étrangère : quels enjeux didactiques », in Marquillo Larruy (Ed.), « *Questions épistémologiques en didactique du français* », Cahiers Forell, Poitiers, 203-210.

CICUREL Francine, 2002, « La classe de langue un lieu ordinaire, une interaction complexe », *Acquisition et Interaction en Langue Etrangère*, [En ligne], mis en ligne le 14 décembre 2002, dernière consultation le 22 juin 2007, disponible sur <http://aile.revue.org/document801.html>

CICUREL Francine & BIGOT Violaine, 2005, « Les interactions en classe de langue », *Le Français dans le Monde, Recherches et applications*, N° spécial, Clé International, Paris, 192p.

COLLETTA Jean-Marc, (à paraître), « Approches multimodales de l'explication parlée chez des enfants en CP et CM1 », in Hudelot, Veneziano & Salazar-Orvig (Eds.), « *L'explication. Enjeux cognitifs et communicationnels* », Paris.

COLLETTA Jean-Marc & PELLENCH Catherine, 2005, « *Les coverbaux de l'explication chez l'enfant âgé de 3 à 11 ans* », *Interacting bodies*, [En ligne], consulté le 27 janvier 2009, disponible sur http://gesture-lyon2005.ens-lsh.fr/article.php3?id_article=223

COLTIER Danièle, 1986, « Approches du texte explicatif », in « Les textes explicatifs », *Pratiques*, N°51, CRESEF, Metz, 3-22.

COLTIER Danièle, 1988, « Introduction et gestion des exemples dans les textes à thèses », in « Les discours explicatifs », *Pratiques*, N°58, CRESEF, Metz, 23-42.

COLTIER Danièle & GENTILHOMME Francine, 1989, « Repérage des genres (?) de l'explicatif et production d'explications », *Repères*, N°77, 53-75.

CONSEIL DE L'EUROPE, 2001, « *Cadre européen de référence pour les langues* », Didier, Paris, 191p.

CONTENT Alain & RADEAU Monique, 1988, « Données statistiques sur la structure orthographique du français », *Cahiers de Psychologie Cognitive*, Numéro spécial.

- CONTENT Alain, MOUSTY Philippe & RADEAU Monique, 1990, « Brulex. Une base de données lexicales informatisée pour le français écrit et parlé », *L'Année Psychologique*, N°90, 551-566.
- COSNIER Jacques, 1977a., « Spécificité de l'attitude éthologique dans l'étude du comportement humain », *Revue Psychologie Médicale*, N°9(11), 2025-2029.
- COSNIER Jacques, 1977b., « Communication non verbale et langage », *Psychologie Médicale*, N°9(11), 2033-2049.
- COSNIER Jacques, 1982, « Communications et langages gestuels », in Cosnier, Berrendonner & Orrechioni, « *Les voies du langage, communications verbales gestuelles et animales* », Dunod, Paris, 255-304.
- COSNIER Jacques, 1996 « Les gestes du dialogue, la communication non verbale », *Psychologie de la motivation*, N°21, 129-138.
- COSTE Daniel, 1994, « *Vingt ans dans l'évolution de la didactique des langues (1968-1988)* », Hatier/Didier, Paris, 206p.
- COSTE Daniel & al., 1982, « *Contributions à une rénovation de l'apprentissage et de l'enseignement des langues* », Conseil de l'Europe, Projet Langues Vivantes, Hatier, Paris.
- COURTES Joseph, 1991, « *Analyse sémiotique du discours. De l'énoncé à l'énonciation* », Hachette, Paris, 302p.
- COURTILLON Janine, 2007, « *Élaborer un cours de FLE* », 4^{ème} édition, Hachette, Paris, 159p.
- CUQ Jean-Pierre, 1991, « *Le français langue seconde. Origines d'une notion et implications didactiques* », Hachette, Coll. Références, Paris, 224p.
- CUQ Jean-Pierre, 1996, « *Une introduction à la didactique de la grammaire en français langue étrangère* », Didier/Hatier, Paris, 128p.
- CUQ Jean-Pierre, 2004, « Le lexique en situation d'apprentissage guidé : pour une méthodologie d'enseignement interventionniste dans l'enseignement du français langue étrangère », in Calaque & David, « *Didactique du lexique. Contextes, démarches, supports* », De Boeck, Coll. Savoirs en pratique, Bruxelles, 61-71.
- CUQ Jean-Pierre (dir.), 2006, « *Dictionnaire de didactique du français. Langue étrangère et seconde* », Clé International/ASDIFLE, Paris, 303p.
- CUQ Jean-Pierre & GRUCA Isabelle, 2005, « *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde* », PUG, Coll. FLE, Grenoble, 504p.
- CYR Paul, 1998, « *Les stratégies d'apprentissage* », Clé International, Coll. Didactique des langues étrangères, Paris, 181p.

DABENE Michel, 2008, « Quelques repères, perspectives et propositions pour une didactique du français dans tous ses états », in Chiss, David & Reuter (dir.), « *Didactique du français. Fondements d'une discipline* », De Boeck, Coll. Savoirs en pratiques, 15-34.

DANES Frantisek, 1974, « Functional sentence perspective and the organisation of the text », in *Papers on functional sentence*, Mouton, La Haye, 106-128.

DANON-BOILEAU Laurent, (à paraître), « *S'expliquer l'incohérence du monde, s'expliquer face à l'adulte : deux types d'explication chez l'enfant* ».

DAT Marie-Ange, 2006, « *Didactique pré-secondaire des langues étrangères : l'influence de la présentation multimodale du lexique sur la mémorisation chez des enfants de 8 à 11 ans* ». Thèse de Sciences du Langage, Université Toulouse II le Mirail, Toulouse, 478p.

DE GAULMYN Marie-Madeleine, 1986, « Apprendre à expliquer », *Tranel*, N°11, 119-139.

DE GAULMYN Marie-Madeleine, 1991, « Expliquer des explications », Dausendschön-Gay & Kraft (Eds.), *Linguistische Arbeiten, Linguistische Interaktionsanalysen*, Max Niemeyer Verlag, Tübingen, 279-314.

DE GROOT Adriaan, 1965, « *Thought and choice in chess* », Mouton, La Haye, 463p.

DE PIETRO Jean-François, 2002, « Et si, à l'école, on apprenait aussi ? Considérations linguistiques sur les apports et les finalités des apprentissages langagiers guidés », *Acquisition et Interaction en Langue Etrangère*, N°16, [En ligne], mis en ligne le 14 décembre 2002, dernière consultation le 22 juin 2007, disponible sur <http://aile.revue.org/document1382.html>

DE PIETRO Jean-François & SCHNEUWLY Bernard, 2000, « Pour une didactique de l'oral, ou : l'enseignement/apprentissage est-il une "macro-séquence potentiellement acquisitionnelle" ? », *Etudes de linguistique appliquée*, N° 120, 461-474.

DE SALINS Geneviève-Dominique, 1987, « Signaux prosodiques et marqueurs discursifs dans les opérations d'alignement d'une conversation dominante : exemple du discours de l'enseignant », *Études de linguistique appliquée*, N°66, 118-133.

DEFAYS Jean-Marc, 2003, « FLE, FLS, FLM : quelles didactiques pour quels enseignements pour quels publics ? », in Defays & al., « *Didactique du français. Langue maternelle, langue étrangère et langue seconde : vers un nouveau partage ?* », E.M.E & InterCommunications, Proximités, Coll. didactique, Cortil-Wodon, 9-15.

DEFAYS Jean-Marc, 2007a, « De l'enseignement à l'apprentissage : le paradigme cognitif en didactique des langues », in Billières & Spanghero-Gaillard (dir.), *Revue PArole*, Numéro spécial triple, Bruxelles, 34-36.

DEFAYS Jean-Marc, 2007b, « La construction du sens par et dans les textes pour des apprenants allophones », in Galatanu, Pierrard, Van Raemdonck, Bellachhab & Marie, « *La place de l'intervention dans une acquisition des compétences en interaction. Le cas du FLE* ». Actes du colloque international « Construction du sens et acquisition de la

signification linguistique dans l'interaction », Plateforme de recherche GRAMM-R, du 22 au 24 novembre 2007, Nantes. [En ligne], dernière consultation le 12 mars 2009, disponible sur <http://gramm-r.ulb.ac.be>.

DEFAYS Jean-Marc, DELCOMINETTE Bernadette, DUMORTIER Jean-Louis, LOUIS Vincent (Ed.), 2003a, « *Langue et communication en classe de français* », E.M.E & InterCommunications, Proximités, Coll. didactique, Cortil-Wodon, 234p.

DEFAYS Jean-Marc, DELCOMINETTE Bernadette, DUMORTIER Jean-Louis, LOUIS Vincent (Ed.), 2003b, « *Didactique du français. Langue maternelle, langue étrangère et langue seconde : vers un nouveau partage ?* », E.M.E & InterCommunications, Proximités, Coll. didactique, Cortil-Wodon, 234p.

DEFAYS Jean-Marc, DELCOMINETTE Bernadette, DUMORTIER Jean-Louis & LOUIS Vincent, 2003c, « *Les didactiques du français. Un prisme irisé* », EME & InterCommunications, Proximités, Coll. Didactique, Cortil-Wodon, 269p.

DEFAYS Jean-Marc & DELTOUR Sarah, 2003, « *Le français langue étrangère et seconde. Enseignement et apprentissage* », Mardaga, Liège, 288p.

DELORME Vera, 2007, « Mise en contexte : négociation et co-construction », in Galatanu, Pierrard, Van Raemdonck, Bellachhab & Marie, « *La place de l'intervention dans une acquisition des compétences en interaction. Le cas du FLE* ». Actes du colloque international « Construction du sens et acquisition de la signification linguistique dans l'interaction », Plateforme de recherche GRAMM-R, du 22 au 24 novembre 2007, Nantes. [En ligne], dernière consultation le 12 mars 2009, disponible sur <http://gramm-r.ulb.ac.be>.

DEPOVER Christian & NOEL Bernadette (Eds.), 1999, « *L'évaluation des compétences et des processus cognitifs : modèles, pratiques et contextes* », De Boeck Université, Bruxelles, 351p.

DEVELAIS Michel, 2006, « *De l'apprentissage à l'enseignement* », coll. Pédagogies recherche, ESF Edition, Paris, 163p.

DOYLE Walter, 1986, « Paradigmes de recherche sur l'efficacité des enseignants », in Crahay & Lafontaine (Eds.), « *L'art et la science de l'enseignement* », Labor, Bruxelles, 435-483.

DRAPER Stephen W., 1988, « What's going on in everyday explanation? », in Antaki (Ed.), « *Analyzing everyday explanation : A casebook of methods* », Sage, Londres, 15-31.

DREYFUS Martine, 2004, « Pratiques et représentations de l'enseignement du lexique à l'école primaire », *Actes du 9^{ème} colloque de l'AIRDF*, Québec, 26 au 28 août 2004, [En ligne], dernière consultation le 24 mars 2009, disponible sur www.colloqueairdf.fse.ulaval.ca/fichier/Communications/martine-dreyfus.pdf

DUBOIS Cécile, 2004, « Ecrire pour apprendre en sciences. Produire un discours explicatif en classe de biologie (classes de terminales) », *Actes du 9^{ème} colloque de l'AIRDF*, Québec, 26 au 28 août 2004, [En ligne], dernière consultation le 23 mars 2009, disponible sur

www.colloqueairdf.fse.ulaval.ca/fichier/Communications/cecile-dubois.pdf

DUBOIS Danièle (dir.), 1991, « *Sémantique et cognition. Catégories, prototypes, typicalité* », Editions du CNRS, Coll. Sciences du langage Paris, 342p.

DUBOIS Danièle (dir.), 1997, « *Catégorisation et cognition : de la perception au discours* », Kimé, Paris, 317p.

DUBOSC Marjorie, 1999, « Le développement des explications : émergence et signification de « parce que » dans l'interaction adulte-enfant », in Veneziano (dir.), « *La conversation : instrument, objet et source de connaissance* », Psychologie de l'interaction, N°7-8, L'harmattan, Paris, 65-80.

DUCANCEL Gilbert, 1991, « Expliquer à l'oral, à l'écrit, en sciences (cours moyen 1 et 2) », *Repères*, N°3, 117-141.

DUCARD Dominique, 2001, « De la subjectivité dans le raisonnement : justification et pseudo-explication », in Ducard, 2004, in « *Entre grammaire et sens. Etudes sémiologiques et linguistiques* », Ophrys, Coll. HLD, Paris, 89-108.

DUCROT Oswald & al., 1984, « *Le dire et le dit* », Minuit, Paris, 237p.

DUCROT Oswald & ANSCOMBRE Jean-Claude, 1983, « *L'argumentation dans la langue* », Mardaga, Liège, 184p.

DUHAMEL Brigitte, 1986, « J'explique, on m'explique... Approches des représentations d'élèves de 5^{ème} quant à l'explication », *Repères*, N°69, Institut National de Recherche Pédagogique, 77-86.

DUPONT Pol, 1982, « *La dynamique de la classe* », PUF, Coll. pédagogies d'aujourd'hui, Paris, 239p.

DUPUY Catherine, 2007, « La formation des maitres et l'enseignement de la langue », *Cahiers pédagogiques* [En ligne], N°453 – Dossier « Etudier la langue », dernière consultation le 11 juin 2007, disponible sur <http://www.cahiers-pedagogiques.com>

EBBINGHAUS Hermann, 1964, « *Memory : A contribution to experimental psychology* », Dover, New York, 123p.

EBEL Marianne, 1980, « L'explication comme fait de discours », in « Quelques réflexions sur l'explicatif », *Travaux du Centre de Recherches Sémiotiques*, CDRS, N°36, Neuchâtel, 57-82.

EBEL Marianne, 1981a, « L'explication : acte de langage et légitimité du discours », in Grize, « L'explication. Approche sémiotique », *Revue Européenne des Sciences Sociales*, Tome XIX, N°56, Librairie Droz, Genève, 15-36.

EBEL Marianne, 1981b, « Ils nous expliquèrent que... », in « Le discours explicatif II », *Travaux du Centre de Recherches Sémiotiques*, CDRS, N°39, Neuchâtel, 1-33.

- EDUSCOL, 2007, « *Grille de référence. La maîtrise de la langue française* », Livret de connaissances et de compétences, Socle commun de connaissances et de compétences, site internet du Ministère de l'Education Nationale, dernière consultation le 18 juin 2008, 14p.
<http://www.eduscol.education.fr/soclecommun>
- EDUSCOL, 2008, « *programme de français, collège, classe de 3^{ème}* », site internet du Ministère de l'Education Nationale, dernière consultation le 17 juin 2008, 30p.
<http://www.eduscol.education.fr/-D0082>
- ELLIS Rod, 1992, « *Second Language Acquisition and Language Pedagogy* », Multilingual Matters MTD, Bristol, 268p.
- ELLIS Nick C., 1997, « Vocabulary acquisition : word structure, collocation, word-class, and meaning », in Schmitt & Mc Carthy, « *Description, Acquisition and Pedagogy* », CUP, 122-139.
- FAERCH Claus & KASPER Gabriele, 1980, « Processes and strategies in foreign language learning and communication », *International Studies Bulletin*, N° 5, 47-118.
- FASEL Virginie, 2007, « Practicing vocabulary explanations in the language classroom : which opportunities in which activities ? », *TTW in ART*, N°77(1), 113-123
- FASEL Virginie, (à paraître), « Interactions et apprentissages dans des séquences explicatives de vocabulaire », *Travaux neuchâtelois de linguistique*, N°48, Université de Neuchâtel, Neuchâtel.
- FAYOL Michel, 1994, « *Le récit et sa construction. Une approche de psychologie cognitive* », Delachaux et Nestlé, Lausanne, 159p.
- FAYOL Michel, 1997, « *Des idées au texte. Psychologie cognitive de la production verbale orale et écrite* », PUF, Paris, 288p.
- FAYOL Michel, 2000, « Comprendre et produire des textes écrits. L'exemple du récit », in Kail & Fayol (Eds.), « *L'acquisition du langage* », Vol. 2, PUF, Paris, 183-213.
- FAYOL Michel, 2003, « La compréhension : évaluation, difficultés et interventions », communication orale, *Conférence de consensus sur l'enseignement de la lecture à l'école primaire*, 4-5 décembre 2003, Paris.
- FAYOL Michel & GAONAC'H Daniel, 2003, « La compréhension : une approche de psychologie cognitive », in Gaonac'h & Fayol (coord.), « *Aider les élèves à comprendre, du texte au multimédia* », Hachette éducation, Paris, 5-73.
- FAYOL Michel & KAIL Michèle, 2000, « *L'acquisition du langage. Le langage au-delà de 3 ans* », vol.2, PUF, Paris, 288p.
- FIELHER Reinhard, 2007, « Formen und interaktive Struktur des Erklärens », communication orale, Symposium « *Erklären in unterrichtlichen und außerunterrichtlichen Kontexten* », 23-24 février 2007, Freiburg.

FIKES Richard & HENDRIX Gary, 1977, « A network-based knowledge representation and its natural deduction-system », *IJCAI*, 47-111.

FILLIETAZ Laurent, 2006, « La place du contexte dans une approche praxéologique du discours. Le cas de l'argumentation dans les interactions scolaires », *Pratiques*, N°129-130, « Textes et contextes », Université de Metz, Metz, 71-88.

FILLIETAZ Laurent, (à paraître), « L'explication motivationnelle et la construction de l'interaction », in Hudelot, Veneziano & Salazar-Orvig (Eds.), « *L'explication : enjeux cognitifs et communicationnels* », Paris.

FILLIETAZ Laurent & SCHUBAUER-LEONI Maria-Luisa (Eds.), 2008, « *Processus interactionnels et situations éducatives* », coll. Raisons éducatives, De Boeck, Bruxelles, 325p.

FILLON Pierre, 2001, « Des résultats d'une recherche en didactique à la définition et la mise en situation des contenus de formations », *Aster*, N°32, INRP, Paris, 15- 40.

FISCHER Carole, 2004, « Les compétences langagières à l'oral dans le contexte de la professionnalisation de la formation à l'enseignement », *Actes du 9^{ème} colloque de l'AIRDF*, Québec, 26 au 28 août 2004.

FLAHAULT François, 1978, « *La parole intermédiaire* », Seuil, Paris, 233p.

FLAUX Nelly, GLATIGNY Michel & SAMAIN Didier (Eds.), 1996, « Les noms abstraits : histoire et théories », *Actes du colloque de Dunkerque*, Presses universitaires du Septentrion, Villeneuve-d'Ascq, 406p.

FLORIN Agnès, 1989a, « *Pratiques du langage à l'école maternelle : les conversations maître-élève* », Thèse de Doctorat d'État, Université de Poitiers, Poitiers, 510p.

FLORIN Agnès, 1989b, « *Modèles éducatifs à l'école maternelle : des textes officiels aux pratiques des classes* », *Enfance*, N°42(3), 75-93.

FONTANILLE Jacques (dir.), 2002, « *Des théories aux problématiques. Sémio 2001* », Actes du congrès de l'AFS « Sémio2001 », Pulim, Limoges, disponible sur CD Rom réalisé en collaboration avec Marie Renoue.

FORESTAL Chantal & LEFRANC Yannick (coord.), 2007, « Tensions et controverses en FLE-FLS-FLM : des conflits créatifs », *Etudes de Linguistique Appliquée*, N°145, Revue de didactologie des langues-cultures et de lexiculturologie, Didier Erudition Klincksieck, Paris, 123p.

FRANCOIS Frédéric & BAUTIER-CASTAING Elisabeth, 1985, « *La communication inégale, heurs et malheurs de l'interaction verbale* », Delachaux et Niestlé, Lausanne, 276p.

FREINET Célestin, 1969, « *Pour l'école du peuple* », Maspéro, Paris, 182p.

FREINET Célestin, 1978, « *Les Dits de Mathieu, une pédagogie moderne de bon sens* », 5^{ème} édition, Delachaux et Niestlé, Paris, 172p.

FUCHS Catherine, 1991, « Polysémie, interprétation et typicalité : l'exemple de « pouvoir » », in Dubois (dir.), *« Sémantique et cognition. Catégories, prototypes, typicalité »*, Editions du CNRS, Coll. Sciences du langage Paris, 161-170.

FUCHS Catherine, 1994, *« Paraphrase et énonciation »*, Ophrys, Paris, 185p.

GALATANU Olga & NIKOLENKO Victoriya, 2007, « Acquisitions du lexique dans la zone sémantique de l'axiologie. Le cas des apprenants avancés », in Galatanu, Pierrard, Van Raemdonck, Bellachhab & Marie, *« La place de l'intervention dans une acquisition des compétences en interaction. Le cas du FLE »*. Actes du colloque international « Construction du sens et acquisition de la signification linguistique dans l'interaction », Plateforme de recherche GRAMM-R, du 22 au 24 novembre 2007, Nantes. [En ligne], dernière consultation le 12 mars 2009, disponible sur <http://gramm-r.ulb.ac.be>.

GALAZZI Enrica & GUIMBRETIERE Elisabeth, 1996, « Intonation et attitudes : une question de perception », *Studi di linguistica, Storia della lingua filologia francesi*, Edition dell'Orso, Italie, 79-116.

GALAZZI Enrica & GUIMBRETIERE Elisabeth, 1998, « Organisation temporelle et stratégie langagière », *Travaux de didactique de Montpellier*, N° 38, IEFÉ, université Paul-Valéry Montpellier, 27-41.

GALISSON Robert, 1995a, « Du français langue maternelle au français langue étrangère et vice-versa : apologie de l'interdidacticité », *Études de linguistique appliquée*, N°99, 99-105.

GALISSON Robert, 1995b, *« D'autres voies pour la didactique des langues étrangères »*, Didier, Paris, 159p.

GALISSON Robert, 1999, « Regards disciplinaires croisés sur l'accès à la maîtrise des vocabulaires », *Etudes de Linguistique Appliquée*, N°116, Revue de didactologie des langues-cultures, Didier Erudition, Paris, 389-394.

GALISSON Robert & COSTE Daniel, 1976, *« Dictionnaire de didactique des langues »*, Hachette, Paris, 612p.

GALISSON Robert & PRUVOST Jean (coord.), 1999, « Vocabulaires et dictionnaires en FLM et FLE », *Etudes de Linguistique Appliquée*, N°116, Revue de didactologie des langues-cultures, Didier Erudition, Paris, 389-511.

GALMICHE Michel & KLEIBER Georges, 1996, « Sur les noms abstraits », *« Les noms abstraits. Histoire et théories »*, Flaux, Glatigny et Samain (Eds.), Presses universitaires du Septentrion, Villeneuve d'Ascq, 23-40.

GAONAC'H Daniel, 1990, « Acquisition et utilisation d'une langue étrangère, l'approche cognitive », *Le Français dans le monde*, N° spécial, Hachette, Paris.

GAONAC'H Daniel, 1991, *« Théories d'apprentissage et acquisition d'une langue étrangère »*, CREDIF/Hatier, Coll. Langues et Apprentissage des Langues, Paris, 239p.

GAONAC'H Daniel, 2000, « La lecture en langue étrangère : un tour d'horizon d'une problématique de psychologie cognitive », *Acquisition et Interaction en Langue Etrangère*, [En ligne], dernière consultation le 22 juin 2007, disponible sur <http://aile.revue.org/document970.html>

GAONAC'H Daniel, 2006, « *L'apprentissage précoce d'une langue étrangère* », Hachette, Coll. Education, Paris, 157p.

GAONAC'H Daniel & FAYOL Michel (coord.), 2003, « *Aider les élèves à comprendre, du texte au multimédia* », Hachette éducation, Paris, 255p.

GAONAC'H Daniel & LARIGAUDERIE Pascale, 2000, « *Mémoire et fonctionnement cognitif. La mémoire de travail* », Armand Colin, Paris, 288p.

GARCIA-DEBANC Claudine, 1988, « Propositions pour une didactique du texte explicatif », *Aster*, N°6, INRP, Paris, 129-163.

GARCIA-DEBANC Claudine, 2004, « Les modèles disciplinaires en acte dans les pratiques effectives d'enseignants débutants », *Actes du 9^{ème} colloque de l'AIRDF*, Québec, 26 au 28 août 2004, [En ligne], disponible sur www.colloqueairdf.fse.ulaval.ca/fichier/Symposium_Ronveaux-Dolz/Claudine_Garcia-Debanc.pdf, dernière consultation le 2 mars 2009.

GARCIA-DEBANC Claudine, 2005, Intervention orale lors d'une participation à un séminaire de psycholinguistique du Laboratoire Jacques-Lordat, mars 2005, Université Toulouse II le Mirail, Toulouse.

GÄRDENFORS Peter, 1988, « Knowledge in flux : modeling the dynamics of epistemic states », MIT Press, Cambridge, Massachusetts.

GARRISON James W. & MACMILLAN C.J.B., 1994, « Process-product research on teaching : Ten years later », *Educational theory*, N°44 (4), [En ligne], dernière consultation le 13 juin 2002, disponible sur http://www.Ed.uiuc.edu/EPS/Educational-Theory/contents/44_4_Garrison.asp

GENELOT Sophie & TUPIN Frédéric, 2003, « Dynamiques de classe et efficacité scolaire », in Tupin (coord.), « De l'efficacité des pratiques enseignantes ? », *Revue Internationale des Sciences de l'Education*, N°10, Presses Universitaires du Mirail, Toulouse, 109-130.

GERMAIN Claude, 1993, « *Evolution de l'enseignement des langues : 2000 ans d'histoire* », CLE International, Paris, 351p.

GILBERT Nigel, 1988, « Explanation as Process », *Proceeding of 4th Workshop of the Alvey Explanation SIG*, Institute of Electrical Engineers, London.

GILLY Michel, ROUX Jean-Paul & TROGNON Alain, 1999, « *Apprendre dans l'interaction* », PUN, Nancy, 407p.

GOUGENHEIM Georges & al., 1954, « *L'élaboration du français élémentaire : étude sur l'établissement d'un vocabulaire d'une grammaire de base* ».

GOUGENHEIM Georges & al., 1964, « *L'élaboration du français fondamental 1^{er} degré* », Didier, Paris, 302p.

GRANDATY Michel & LE CUNFF Catherine, 1994, « Situations de discours explicatif oral/écrit aux cycles 1 et 2. Performances, activités métalangagières et étayage », *Repères*, N°9, Institut National de Recherche Pédagogique, INRP Edition, Paris, 145-161.

GREBOVAL-ABEL Marie-Hélène, KASSEL Gilles & KRIM Gérard, 2000, « Explication et argumentation : une analyse linguistique du corpus SATIN », in Baker & al. (Eds.), « Etude de l'explication dans un corpus de dialogues finalisés », *Psychologie de l'Interaction*, N°9-10, L'Harmattan, Paris, 23-46.

GREIMAS Algirdas Julien, 1976, « Pour une théorie des modalités », *Le langage*, N°43, Larousse, Paris.

GRIZE Jean-Blaise, 1980, « Un point de vue sémiologique », in « Quelques réflexions sur l'explicatif », *Travaux du Centre de Recherches Sémiotiques*, CDRS, N°36, Neuchâtel, 1-17.

GRIZE Jean-Blaise (dir.), 1981, « L'explication. Approche Sémiologique », *Revue européenne des sciences sociales*, Tome XIX, N°56, Librairie Droz, Genève, 171p.

GRIZE Jean-Blaise, 1990, « *Logique et langage* », Orphys, Paris, 153p.

GROBET Anne, 2007, « Quelques traits distinctifs des définitions en classe bilingue », in Galatanu, Pierrard, Van Raemdonck, Bellachhab & Marie, « *La place de l'intervention dans une acquisition des compétences en interaction. Le cas du FLE* ». Actes du colloque international « Construction du sens et acquisition de la signification linguistique dans l'interaction », Plateforme de recherche GRAMM-R, du 22 au 24 novembre 2007, Nantes. [En ligne], dernière consultation le 12 mars 2009, disponible sur <http://gramm-r.ulb.ac.be>.

GROSSMAN Francis, PAVEAU Marie-Anne & PETIT Gérard (coord.), 2005, « *Didactique du lexique : langue, cognition, discours* », Ellug, Grenoble, 279p.

GUIMBRETIERE Elisabeth, 1993, « *Paroles, entraînement à la compréhension et à l'expression orales* », Didier, Paris, 127p.

GUIMBRETIERE Elisabeth (dir.), 2000, « *Apprendre, enseigner, acquérir : la prosodie au cœur du débat* », N° 277, PUR, Coll. Dyalang, Rouen, 313p.

GUIMBRETIERE Elisabeth, 2008, « Prosodie et didactique », *Franc-Parler*, dossier « Le mur du son », avril 2008 [En ligne], dernière consultation le 27 janvier 2009, disponible sur http://www.francparler.org/dossiers/phonetique_guimbretiere.htm

GÜLICH Elisabeth, 1986, « *L'organisation conversationnelle des énoncés inachevés et leur achèvement interactif en 'situation de contact'* », DRLAV, N°34-35 ; 161-186.

GÜLICH Elisabeth, 1991, « Pour une ethnométhodologie linguistique, description de séquences conversationnelles explicatives », in Dausendschön-Gay & Krafft (Eds.), *Linguistische Arbeiten. Linguistische Interaktionsanalysen*, Max Niemeyer Verlag, Tübingen, 325-364.

GÜLICH Elisabeth & KOTSCHI Thomas, 1983, « Les marqueurs de reformulation paraphrastiques », *Cahiers de linguistique française*, N°5, Genève, 305-345.

GÜLICH Elisabeth & KOTSCHI Thomas, 1987, « Les actes de reformulation dans la consultation «La dame de Caluire » in Bange (Ed.), « *L'analyse des interactions verbales. La dame de Caluire* », Peter Lang, Berne, 15-81.

HABEAS CORPUS, 2000, « Explication et argumentation : une analyse linguistique du corpus SATIN », in Baker & al. (Eds.), « Etude de l'explication dans un corpus de dialogues finalisés », *Psychologie de l'Interaction*, N°9-10, L'Harmattan, Paris, 77-106.

HALL Edward Twitchell, 1981, « Proxémique », in Winkin (Ed.), « *La nouvelle communication* », Seuil, Paris, 191-221.

HALLIDAY Michael Alexander Kirkwood, 1978, « *Language as social semiotic : The Social Interpretation of Language and Meaning* », University Park Press, Edward Arnold, Baltimore.

HALLIDAY Michael Alexander Kirkwood & HASAN Ruqaiya, 1976, « *Cohesion in English* », Longman, London, 374p.

HALTE Jean-François, 1987, « Vers une didactique des discours explicatifs », in « Discours explicatifs en classe », *Repères*, N°72, INRP Edition, Paris, 1-24.

HALTE Jean-François, 1988, « Trois points de vue pour enseigner les discours explicatifs », in Halté (coord.), « Les discours explicatifs », *Pratiques*, N° 58, 3-10.

HALTE Jean-François, 1989, « Discours explicatifs : état de perspectives de la recherche », in « Le discours explicatif, Genres et texte », *Repères*, N°77, INRP Edition, Paris, 95-109.

HALTE Jean-François, 2006, « Entre enseignement et acquisition, problèmes didactiques en apprentissage du langage », *Mélanges CRAPEL*, N°29, [En ligne] dernière consultation le 27 janvier 2009, disponible sur <http://revues.univ-nancy2.fr/melangesCrapel/IMG/pdf/2-HALTE-pdf.pdf>

HALTE Jean-François & RISPAIL Marielle (Eds.), 2008, « *L'oral dans la classe. Compétences, enseignement, activités* », L'harmattan, Coll. Sémantiques, Paris, 297p.

HENDRIX Gary, 1979, « Encoding knowledge in partitioned networks », in Findler (Ed.), « *Associate Networks* », Academic Press, New York, 51-92.

HEMPEL Carl Gustav, 1965, « *Aspects of Scientific Explanation* », Free Press, New York, 426p.

HEMPEL Carl Gustav & OPPENHEIM Paul, 1948, « Studies in the Logic of Explanation », *Philosophy of Science*, N°15, 567-579.

HERITAGE John, 1987, « Interactional accountability : a conversation analytic perspective », in Conein, Fornel de, & Quere (Eds.), vol.1, Paris, CENT (« réseaux »).

HIDALGO Pierre, 1993, « Rôle et valeur de l'exemple dans l'enseignement de la philosophie », mémoire professionnel, [En ligne] dernière consultation le 02 février 2008, disponible sur www.ac-grenoble.fr/PholiSophie/memoires/exemple/exemple1.htm

HIGA Masamori, 1965, « The psycholinguistic concept of « difficulty » and the teaching of foreign language vocabulary », *Language Learning*, N°15, 167-179.

HILTON Denis, 1995, « Logic and language in causal explanation », in Sperber & Premack (coord.), « Causal cognition. A multidisciplinary debate », Clarendon Press, Oxford, 495-529.

HOLEC Henri, 1980, « Autonomie et apprentissage des langues étrangères », *Centre de Recherche et d'Application Pédagogique des Langues*, Hatier, Nancy, 60p.

HOUSSAYE Jean, 2001, « La pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui », 4^{ème} édition, ESF, Paris, 352p.

HUDELOT Christian, 1997, « Continuité catégorielle et mouvement discursif dans un dialogue asymétrique », in Dubois (dir.), « Catégorisation et cognition : de la perception au discours », Kimé, Paris, 270-290.

HUDELOT Christian, 2001, « Explication, explicitation, justification et mouvements discursifs chez le jeune enfant », communication orale, Colloque International « L'explication : enjeux cognitifs et communicationnels », Université de la Sorbonne, Paris.

HULL Clark L., 1943, « *Principles of behavior* », Appleton-Century-Crofts, New York.

HYMES Delle, MUGLER France & COSTE Daniel, 1984, « Vers la compétence de communication », CREDIF/Hatier, Coll. LAL, Paris, 219p.

IMBS Paul, 1971, « Etudes statistiques sur le vocabulaire français. Dictionnaire des fréquences. Vocabulaire littéraire des XIX^e et XX^e siècles », Centre de recherche pour un Trésor de la langue française (C.N.R.S.), Librairie Marcel Didier, Nancy.

INRP, 2000, « Rapport établi à l'issue d'une recherche sur le lexique au collège », [En ligne], dernière consultation le 27 janvier 2009, disponible sur http://www.ac-toulouse.fr/automne_modules_files/standard/public/p4364_be308cfb2781abd251d3582834438e42inrp-rapport-lexique.doc

INRP, 2001, « Didactique et formation des enseignants », ASTER, N°32, Recherches en didactiques des sciences expérimentales, Paris, 260p.

JEANNERET Thérèse & PY Bernard, 2003, « Apprentissage de la syntaxe dans l'interaction exolingue », *Marges linguistiques*, [En ligne], mis en ligne en septembre 2003, dernière consultation le 27 janvier 2009, disponible sur http://www.revue-texto.net/marges/marges/Documents%20Site%206/doc0144_py_jeanneret_b/doc0144.pdf

JIMENEZ-DOMINGUEZ Claudia, 1990, « Sur les explications dans les systèmes à base de règles : le système PROSE », Thèse de doctorat, Université Paris VI, Paris, 299p.

JISA Harriet, 2003, « L'acquisition du langage. », *Terrain*, N°40, « *Enfant et apprentissage* », [En ligne], dernière consultation le 24 avril 2009, disponible sur <http://terrain.revues.org/index1562.html>.

JISA Harriet & RICHAUD Frédérique, 2005, « Quelques sources de variation chez les enfants », *Acquisition et Interaction en Langue Étrangère*, [En ligne], dernière consultation le 21 avril 2009, disponible sur : <http://aile.revues.org/document1251.html>.

JOAB Michelle & ROSSARI Corinne, 2000, « Analyse automatique de séquences explicatives fondée sur le modèle genevois d'analyse du discours », in Baker & al. (Eds.), « *Etude de l'explication dans un corpus de dialogues finalisés* », 261-288.

KAARTINEN S. & KUMPULAINEN Kristiina, 2002, « Collaborative inquiry and the construction in the learning of science », *Learning and instruction*, N°12, 189-212.

KAIL Michèle, BRONCKART Jean-Pierre & NOIZET Georges, 1983, « *Psycholinguistique de l'enfant. Recherches sur l'acquisition du langage* », Delachaux et Niestlé, Neuchâtel, 293p.

KAIL Michèle & FAYOL Michel (dir.), 2003, « *Les sciences cognitives et l'école* », PUF, Paris, 497p.

KARA Mohamed (dir.), 2007, « Usages et analyses de la reformulation », *Recherches linguistiques* N°29, Université Paul Verlaine, Metz, 366p.

KASSEL Gilles, KRIM Gérard & LANCERY Alain, 1994, « *Recueil de dialogues explicatifs dans le cadre du projet SATIN* », Rapport de HEUDYASYC (URA CNRS 817), Université de Technologie de Compiègne.

KEIL Franck & WILSON Robert (Eds.), 2000, « *Explanation and cognition* », MIT Press, Massachussets, 396p.

KELLER Eric, 1985, « *Introduction aux systèmes psycholinguistiques* », Gaëtan Morin, Québec, 259p.

KERBRAT-ORECCHIONI Catherine, 1986, « *L'implicite* », 2^{ème} édition, Armand Colin, Paris, 404p.

KERBRAT-ORECCHIONI Catherine, 1992, « *Les interactions verbales* », vol. 2, Armand Colin, Paris, 368p.

- KERBRAT-ORECCHIONI Catherine, 1996, « *La conversation* », Seuil, Coll. Mémo, Paris, 92p.
- KERBRAT-ORECCHIONI Catherine, 1998, « *Les interactions verbales* », vol. 1 & 3, Armand Colin, Paris, 318 & 347p.
- KERBRAT-ORECCHIONI Catherine, 2005, « *Le discours en interaction* », Armand Colin, Paris, 365p.
- KINTSCH Walter, 1998, « *Comprehension : A paradigm for cognition* », Cambridge University Press, New York, 461p.
- KINTSCH Walter & VAN DIJK Teun A., 1978, « Towards a model of text comprehension and production », *Psychological Review*, N°85(5), 363-394.
- KINTSCH Walter & VAN DIJK Teun A., 1983, « *Strategies of discourse comprehension* », Academic Press, New York, 418p.
- KLEIBER Georges, 1991, « Prototype et prototypes : encore une affaire de famille », in Dubois (dir.), « *Sémantique et cognition. Catégories, prototypes, typicalité* », Editions du CNRS, Coll. Sciences du langage Paris, 103-129.
- KRAMSCH Claire, 1984, « *Interaction et discours dans la classe de langue* », Hatier/CREDIF, Coll. LAL, Paris, 191p.
- KRASHEN Stephen D., 1981, « *Second language acquisition and second language learning* », Pergamon Press, Oxford, [En ligne], mis en ligne en décembre 2002, dernière consultation le 2 février 2009. Disponible sur
[Http : //www.sdkrashen.com/SL_Acquisition_and_Learning/index.html](http://www.sdkrashen.com/SL_Acquisition_and_Learning/index.html)
- LA LINGUISTIQUE, 2006, « La reprise et ses fonctions », *Revue de la société Internationale de Linguistique Fonctionnelle*, N°42, PUF, Paris, 154p.
- LAKOFF George, 1987, « *Women, fire and dangerous things : what categories reveal about the mind* », University Chicago Press, Chicago, 614p.
- LANCIEN Thierry, 1998, « *Le multimédia* », Clé International, Coll. didactique des langues étrangères, Paris, 127p.
- LANDOLFI Liliana, 1989, « Explanation as joint activity », *The quartely newsletter of the laboratory of comparative human cognition*, N°11(4), 136-141.
- LAPARRA Marceline, 1986, « Analyse des difficultés des élèves en matière de lecture et d'écriture des textes explicatifs », in Petitjean (coord.), « Les textes explicatifs », *Pratiques* N°51, CRESEF, Metz, 77-85.
- LASCARIDES Alex & ASHER Nicholas, 1993, « Temporal interpretation, discourse relations and commonsense entailment », *Linguistic and Philosophy*, N°16, 437-493.
- LAZARATON Anne, 2004, « Gesture and speech in the vocabulary explanations of one ESL teacher : a microanalytic inquiry », *Language Learning*, N°54(1), 79-117.

LAUFER Batia, 2007, « Form focused instruction in L2 vocabulary acquisition », ELIA conference, Seville (plenary lecture).

LAUFER Batia & SIM Donald D., 1984, « *Vocabulary development* », Collins, London, 95p.

LEAKE David 1991, « Goal-based explanation evaluation », *Cognitive science*, N°15, 509-545.

LECLAIRE-HALTE Anne, 1988, « Élémentaire, mon cher Watson ! Explicatif et narratif dans le roman policier », in Halté (coord.), « Les discours explicatifs », *Pratiques*, N°58, CRESEF, Metz, 11-22.

LECOMTE Alain, 1981a, « Comment Einstein raconte comment Newton expliquait la lumière (ou le rôle de la mémoire interdiscursive dans le processus explicatif) », in Grize, « L'explication. Approche sémiotique », *Revue Européenne des Sciences Sociales*, Tome XIX, N°56, Librairie Droz, Genève, 69-93.

LECOMTE Alain, 1981b, « I. Entre justifier et expliquer, dire et ce qu'on veut dire », in « Le discours explicatif I », *Travaux du Centre de Recherches Sémiotiques*, CDRS, N°38, Neuchâtel, 35-58.

LECOMTE Alain, 1981c, « L'explication et les mondes possibles II », in « Le discours explicatif II », *Travaux du Centre de Recherches Sémiotiques*, CDRS, N°39, Neuchâtel, 35-58.

LEGRAND Guy, 2004, « Les rubriques du « vocabulaire » dans l'enseignement élémentaire : étude sur deux siècles de textes ministériels », in Calaque & David (coord.), « *Didactique du lexique. Contextes, démarches, supports* », De Boeck, Coll. Savoirs en pratique, Bruxelles, 19-34.

LEHUEN Jérôme & LUZZATTI Daniel, 2000, « Conception des systèmes de dialogues finalisés. Méthodologie et modélisation », in Baker & al. (Eds.), « Etude de l'explication dans un corpus de dialogues finalisés », *Psychologie de l'Interaction*, N°9-10, L'Harmattan, Paris, 237-260.

LEMAIRE Benoît & SAFAR Brigitte, 1991, « *Some Necessary Features for Explanation Planning Architectures: Study and Proposal* », in Proceedings of the AAAI Workshop on Comparative Analysis of Explanation Planning Architectures, Anaheim, U.S. A, 15-26.

LENOIR Yves (coord.), 2005, « Les pratiques enseignantes : analyse des données empiriques », *Revue Internationale des Sciences de l'Education*, Les dossiers des sciences de l'éducation, N°14, Presses Universitaires du Mirail, Toulouse, 127p.

LEPOIRE Solveig, 1999, « Aspects cognitifs de la conduite d'un dialogue explicatif », in Halté « Interactions et apprentissage », *Pratiques*, N°103-104, CRESEF, Metz, 173-192.

LEPOIRE-DUC Solveig, 2004, « Interactions langagières et enjeux lexicaux », in Calaque & David (dir.), « *Didactique du lexique. Contextes, démarches, supports* », De Boeck, Coll. Savoirs en pratique, Bruxelles, 143-156.

LHOTE Elisabeth, 1995, « *Enseigner l'oral en interaction* », Coll. Autoformation, Hachette, Paris, 158p.

LINTON Ralph, 1977, « *Le fondement culturel de la personnalité* », traduction française d'André Lyotard, Dunod, Paris, 139p.

LLORCA Régine, 2008, « Du geste à la parole », *Franc-Parler*, dossier « Le mur du son », avril 2008 [En ligne], dernière consultation le 27 janvier 2009, disponible sur http://www.francparler.org/dossiers/phonetique_llorca.htm

LUND Kristine, 2003, « *Analyse de l'activité explicative en interaction. Etude de dialogues d'enseignants de physique en formation interprétant les interactions entre élèves* », Thèse de doctorat, Université Joseph Fournier, Grenoble, 312p.

LUND Kristine, 2004, « La variabilité de l'activité explicative, fonctions des paramètres de situation d'apprentissage », *Actes du colloque « Faut-il parler pour apprendre »*, 24-26 mars 2004, Arras, 12p.

LUND Kristine, (à paraître), « The importance of gaze and gesture in interactive multimodal explanation », *Journal of Language Resources and Evaluation*, Kluwer Academic Publishers, Pays-Bas, 22p.

Mc NEILL David, 1992, « *Hand and Mind : What gestures reveal about thought* », The University of Chicago Press, Chicago.

MADELENI Edith & WIOLAND François, 2008, « *La phonétique au chevet de l'apprentissage du français parlé* », dossier franc parler, « Le mur du son », [En ligne], dernière consultation le 02 avril 2009, disponible sur http://www.francparler.org/dossiers/phonetique_wioland.htm

MAGLIANO Joseph P., ZWAAN Rolf A. & GRAESSER Arthur, 1999, « The role of situational continuity in narrative understanding », in Van Oostendorp & Goldman (Eds.), « *The construction of mental representations during reading* », Erlbaum, Mahwah, 219-246.

MAINGUENEAU Dominique, CHISS Jean-Louis & FILLIOLET Jacques, 2001, « *Introduction à la linguistique française. Tome 1; Notions fondamentales, phonétique, lexicale* », Hachette Supérieur, Coll. Les Fondamentaux, Evreux, 159p.

MARIN Brigitte & LEGROS Denis, 2008, « *Psycholinguistique cognitive. Lecture, compréhension et production de texte* », De Boeck, Coll. Ouvertures psychologiques, Bruxelles, 161p.

MARQUILLO LARRUY Martine, 2002, « *L'interprétation de l'erreur* », Clé International, Coll. Didactique des langues étrangères, Paris, 127p.

MARRA Antonietta & PALLOTTI Gabriele, 2006, « Les logonymes dans la classe de langue », in Faraco (dir.), « *La classe de langue. Théories, méthodes et pratiques* », PUP, Aix-en-Provence, 130-151.

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

MARTIN Robert, 1990, « La définition “naturelle” », in Chaurand & Mazière (dir), « *La définition* », Larousse, Paris, 86-95.

MARTIN Robert, 1996, « Le fantôme du nom abstrait », « *Les noms abstraits. Histoire et théories* », in Flaux, Glatigny & Samain (Eds.), Presses universitaires du Septentrion, Paris, 41-50.

MARTINET André, 1991, « *Eléments de linguistique générale* », 3ème édition, Armand Colin, Coll. U. Prisme Langages, Paris, 221p.

MARTINEZ Pierre, 1996, « *La didactique des langues étrangères* », (réédition en 2004), N°3199, Que sais-je ?, PUF, Paris, 127p.

MAUBANT Philippe & al., 2003, « L'analyse des pratiques d'enseignement au primaire : le recours à la vidéoscopie », in Lenoir (coord.), « Les pratiques enseignantes : analyse des données empiriques », *Revue Internationale des Sciences de l'Education*, N°14, Presses Universitaires du Mirail, Toulouse, 61-75.

MAUPASSANT Guy de, 1885, « *Bel-Ami* », Folio, Paris, 435p.

MAYER Richard E. & MORENO Roxana, 1998, « A Split-attention Effect in Multimedia Learning: Evidence for Dual Processing Systems in Working Memory », *Journal of Educational Psychology*, N°2(90), 312-320.

MAYES G. Randolph, 2000, « Resisting Explanation », *Argumentation*, N° 14, 361-180.

MEIRIEU Philippe, 1995, « *La pédagogie entre le dire et le faire* », ESF, Paris, 282p.

MERCIER Alain & BUTY Christian, 2004, « Evaluer et comprendre les effets de l'enseignement sur les apprentissages des élèves : problématiques et méthodes en didactique des mathématiques et des sciences », *Revue française de pédagogie*, N°148, INRP, Paris, 47-59.

MERLET Sylvie, 1998, « Niveaux de traitement et intégration des informations multimédias. L'exemple de la compréhension orale en langue étrangère », in Tricot & Rouet (dir.), « *Les hypermédias. Approches cognitives et ergonomiques* », Hermès, Paris, 141-156.

MIALARET Gaston, 2004, « *Les méthodes de recherche en sciences de l'éducation* », Que sais-je ?, PUF, Paris, 128p.

MIEVILLE Denis, 1981, « L'explication en mathématiques », in Grize, « L'explication. Approche sémiotique », *Revue Européenne des Sciences Sociales*, Tome XIX, N°56, Librairie Droz, Genève, 115-152.

MILLER Perry L., 1984, « *A critiquing approach to expert computer advice : attending* », Pitman, London.

MOESCHLER Jacques, 1985, « *Argumentation et conversation* », Hatier, Paris, 203p.

MONDADA Lorenza, 1997, « Processus de catégorisation et construction discursive des catégories », in Dubois (dir.), « *Catégorisation et cognition : de la perception au discours* », Kimé, Paris, 291-313.

MONDADA Lorenza & PEKAREK DOELHER Simona, 2000, « Interaction sociale et cognition située : quels modèles pour la recherche sur l'acquisition des langues ? », *Acquisition et Interaction en Langue Etrangère*, [En ligne] AILE N°12, dernière consultation le 18 juin 2007, disponible sur <http://www.aile.revues.org/document947.html>

MONDADA Lorenza & PEKAREK DOELHER Simona, 2001, « Interactions acquisitionnelles en contexte. Perspectives théoriques et enjeux didactiques », *Le français dans le monde (Recherches et application)*, numéro spécial, 107-142.

MONDADA Lorenza & PEKAREK DOELHER Simona, 2004, « Second Language Acquisition as Situated Practice : Task Accomplishment in the French Second Language Classroom », *The Modern Language Journal*, N°88(4), 501-518.

MOORE Johanna D. & SWARTOUT William R., 1989, « A reactive approach to explanation », in *Proceedings of the Eleventh International Joint Conference on Artificial Intelligence*, Detroit, MI, August 20-25.

MOREL Mary-Annick, 1991, « La structure actancielle du verbe expliquer » in Dausendschön-Gay, Gülich & Krafft (Eds.), « *Linguistische Arbeiten* », *Linguistische Interaktionsanalysen*, Max Niemeyer Verlag, Tübingen, 315-324.

MOREL Mary-Annick, 2008, « La reformulation dans le dialogue finalisé en français. Propriétés intonatives et mimico-gestuelles », in Kara (éd.), « *Usages et analyses de la reformulation* », *Recherches Linguistiques*, N° 29, Metz, 123-143.

MORF Albert, 1980, (avec la coll. de Sylvie Leclerc) « Les aspects cognitifs du discours d'explication », in « Quelques réflexions sur l'explication », *Travaux du Centre de Recherches Sémiotiques, CDRS*, N°36, Neuchâtel, 83-93.

MUTTA Maarit, 2007, « *Un processus cognitif peut en cacher un autre. Etude de cas sur l'aisance rédactionnelle des scripteurs finnophones et francophones* », Thèse de doctorat, Université de Turku, Turku, 283p.

NATION Paul, 1990, « *Teaching and learning vocabulary* », Cambridge University Press, Cambridge, 477p.

NICOLAS David, 2002, « La catégorisation des noms communs : massifs et comptables », in François & Cordier (Eds.), « *Catégorisation et langage* », Hermès, Paris, 24p. [En ligne], dernière consultation le 31 janvier 2009, disponible sur <http://d.a.nicolas.free.fr/research/Nicolas-MN-CN.pdf>

NIKLAS-SALMINEN Aïno, 1997, « *La lexicologie* », Armand Colin, Paris, 188p.

NONNON Elisabeth, 1999, « L'enseignement de l'oral et les interactions verbales en classe : champs de référence et problématiques », *Revue française de pédagogie*, N°29, 87-131.

NONNON Elisabeth, 2008 « Tensions et dynamiques des interactions dans les échanges scolaires », in Fillietaz & Schubauer-Leoni, « *Processus interactionnels et situations éducatives* », coll. Raisons éducatives, De Boeck, Bruxelles, 43-65.

NOREN Coco, 1999, « *Reformulation et conversation. De la sémantique du topos aux fonctions interactionnelles* », Uppsala University Press, Uppsala, 175p.

NOT Louis, 1988, « *Les pédagogies de la connaissance* », Privat, Toulouse, 360p.

O'MALLEY Claire, 1987, « *Understanding Explanation* », Cognitive Science Research Report, N° CSRP-88, University of Sussex.

O'MALLEY J. Michael & al., 1985, « Learning strategies used by beginning and intermediate ESL students », *Language Learning*, N°35 (1), 21-46.

O'MALLEY J. Michael & CHAMOT Anna Uhl, 1990, « *Learning strategies in second language Acquisition* », Cambridge University Press, Cambridge, 260p.

O'NEIL Charmian, 1993, « *Les enfants et l'enseignement des langues étrangères* », Didier, Coll. LAL, Paris, 287p.

PAIVIO Allan, 1986, « *Mental Representations: a dual coding approach* », Oxford University Press, New-York, 322p.

PAIVIO Allan, 1991, « Dual coding theory : Retrospect and current status », *Canadian Journal of Psychology*, N°45, 255-287.

PALMADE Guy, 1998, « *Les méthodes en pédagogie* », Que sais-je ?, 17^{ème} édition, PUF, Coll. Le point des connaissances, Paris, 127p.

PARADIS Michel, 2004, « *A neurolinguistic theory of bilingualism* », John Benjamins Publishing, Coll. Studies in bilingualism, Amsterdam, 295p.

PARIBAHKT T. Sima & WESCHE Marjorie, 1996, « Second language vocabulary acquisition through reading and text-based exercises », in Courchène & al. (Eds.), « *Vingt-cinq ans dans l'enseignement des langues secondes à l'Université d'Ottawa* », Université d'Ottawa, Second Language Institute, Ottawa.

PARPETTE Chantal, 2001, « Le cours magistral, un discours oralographique », in Gauthier & Meggori (Eds.), *Actes du colloque « Langages et significations : l'oralité dans l'écrit et réciproquement »*, Albi.

PEKAREK DOEHLER Simona, 2000, « Approches interactionnistes de l'acquisition des langues étrangères : concepts, recherches, perspectives », *Acquisition et Interaction en Langue Etrangère* [En ligne], dernière consultation le 22 juillet 2007, disponible sur <http://aile.revue.org/document747.html>

PERRENOUD Philippe, 2008, « *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant* », Coll. Pédagogies, ESF Editeur, Paris, 220p.

- PERY-WOODLEY Marie-Paule, 1990, « *Textual clues for user modeling in an intelligent tutoring system* », Master Dissertation, Université de Manchester, 33-56.
- PERY-WOODLEY Marie-Paule, 1993, « *Les écrits dans l'apprentissage. Clés pour analyser les productions des apprenants* », Hachette FLE, Coll. Références, Paris, 206p.
- PERY-WOODLEY Marie-Paule, 2001, « Cohérence et relations de discours à l'écrit », *Verbum*, Tome XXIII, N°1, PUN, Nancy, 123p.
- PESCHEUX Marion, 2007a, « *Analyse des pratiques enseignantes. Mémento pour une ergonomie didactique en FLE* », L'harmattan, Coll. Action & Savoir Clés, Paris, 254p.
- PESCHEUX Marion, 2007b, « Didactique du lexique : du modèle sémantique à la cohérence discursive », in Galatanu, Pierrard, Van Raemdonck, Bellachhab & Marie, « *La place de l'intervention dans une acquisition des compétences en interaction. Le cas du FLE* ». Actes du colloque international « Construction du sens et acquisition de la signification linguistique dans l'interaction », Plateforme de recherche GRAMM-R, du 22 au 24 novembre 2007, Nantes. [En ligne], dernière consultation le 30 mars 2009, disponible sur <http://gramm-r.ulb.ac.be>.
- PIAGET Jean, 1976, « *Le langage et la pensée chez l'enfant* », 9^{ème} édition, Delachaux et Niestlé, Neuchâtel, 213p.
- PIAGET Jean, 1978, « *Le jugement et le raisonnement chez l'enfant* », 8^{ème} édition, Delachaux et Niestlé, Neuchâtel, 202p.
- PLAUT David C. & SHALLICE Tim, 1993, « Deep dyslexia : A case study of connectionist neuropsychology », *Cognitive Neuropsychology*, 10, 377-500.
- POLIVANOV Evgenij, 1931, « La perception des sons d'une langue étrangère », *Travaux du Cercle Linguistique de Prague*, N°4, Prague, 79-96.
- PORCHER Louis & GROUX Dominique, 2003, « *L'apprentissage précoce des langues* », Que sais-je ?, N°3289, 2^{ème} édition, PUF, Paris, 127p.
- POTTIER Bernard, 1987/1992, « *Théorie et analyse en linguistique* », Hachette Supérieur, Coll. Langue Linguistique Communication, Paris, 240p.
- POTTIER Bernard, 2000, « *Représentations mentales et catégorisations linguistiques* », Peeters Louvain, Coll. Bibliothèque de l'Information Grammaticale, Paris, 315p.
- PRATIQUES, 1983, « *La communication* », N°40, CRESEF, Metz, 128p.
- PRATIQUES, 1986, « *Les textes explicatifs* », N°51, CRESEF, Metz, 119p.
- PRATIQUES, 1988, « *Les discours explicatifs* », N°58, CRESEF, Metz, 127p.
- PRATIQUES, 1990, « *Pratiques des textes littéraires* », N°67, CRESEF, Metz, 127p.
- PREISS Axel & AUBRIT Jean-Pierre, 1994, « *L'explication littéraire et le commentaire composé* », Armand colin, Coll. Cursus, Paris, 184p.

PRINCE Violaine, 1994, « Indices linguistiques pour la construction d'un modèle automatique d'analyse et de production des explications », in Baker & al. (Eds.), « *Actes de l'atelier de Recherche du Groupe GENE du PRC-IA* », ENST, Paris, 141-154.

PRINCE Violaine, 1996, « *Vers une informatique cognitive dans les organisations, le rôle central du langage* », Masson, Coll. Sciences Cognitives, Paris, 200p.

PRINCE Violaine, 2000, « Analyse de structures de surface : la construction d'une modèle automatique d'analyse et de productions d'explications », in Baker & al. (Eds.), « *Etude de l'explication dans un corpus de dialogues finalisés* », *Psychologie de l'Interaction*, N°9-10, L'Harmattan, Paris, 107-146.

PRUVOST Jean, 1999, « Lexique et vocabulaire : une dynamique d'apprentissage », in Galisson & Pruvost (coord.), « *Vocabulaires et dictionnaires en FLM et en FLE* », *Etudes de Linguistique Appliquée*, N°116, Revue de didactologie des langues-cultures, Didier Erudition, Paris, 395-419.

PUREN Christian, 1999, « La didactique des langues-cultures étrangères entre méthodologie et didactologie », *Les langues modernes*, N°3, 26-40.

PUREN Christian, 2007a, « L'histoire des méthodologies de l'enseignement des langues », *Langues modernes*, [En ligne], mis en ligne en mars 2007, dernière consultation le 15 mai 2008, 3p. <http://www.aplv-languesmodernes.org>

PUREN Christian, 2007b, « Quelques questions impertinentes à propos d'un Cadre Européen Commun de Référence », *Langues Modernes*, [En ligne], mis en ligne en mai 2007, dernière consultation le 17 mai 2008, 4p. <http://www.aplv-languesmodernes.org>

PUREN Christian (coord.), 1999, « L'observation de classes », *Etudes de Linguistique Appliquée*, N°114, revue de didactologie des langues-cultures, Didier Erudition, Paris, 133-255.

PUREN Christian, BERTOCCHINI Paola & COSTANZO Edvige, 1998, « *Se former en didactique des langues* », Ellipses, Paris, 206p.

PY Bernard, 2005, « La construction interactive de la norme comme pratique et comme représentation », *Acquisition et Interaction en Langue Etrangère*, N°12, [En ligne], Approches interactionnistes de l'acquisition des langues étrangères, dernière consultation le 22 juin 2007, disponible sur : <http://aile.revues.org/document1464.html>

PY Bernard, 2007, « Apprendre une langue et devenir bilingue : un éclairage acquisitionniste sur les contacts de langues », *Journal of Language Contact – Thema 1*, [En ligne], dernière consultation le 24 octobre 2007, disponible sur : www.jlc-journal.org

RACCAH Pierre-Yves, 2005, « Explication, signe et cognition » in Raccah (dir.), « *Signes, langues et cognition* », L'Harmattan, Paris, 193-208.

RANÇON Julie, 2004, « *Le discours explicatif de l'enseignant au travers des stratégies d'enseignement en langue de scolarisation : Étude lexico-sémantique, psycholinguistique et didactique* », Mémoire de DEA, Université Toulouse II le Mirail, Toulouse, 227p.

RANÇON Julie, 2008, « Norme et variation en didactique des langues : La question de l'apprentissage du vocabulaire », *Actes du 7^{ème} RJC*, Presses Université Sorbonne Nouvelle, Paris, 112-115. [En ligne], disponible sur <http://www.geocities.com/rjced268/>

RANÇON Julie & DAT Marie-Ange, 2008, « Une association de dispositifs didactiques. Pour une meilleure mémorisation du lexique en langue étrangère », *Actes du colloque international « Construction du sens et acquisition de la signification linguistique dans l'interaction »*, organisé par la Plateforme GRAMM-R, du 20 au 22 mars 2008, Bruxelles. [En ligne], disponible sur <http://gramm-r.ulb.ac.be>.

RANÇON Julie & SPANGHERO-GAILLARD Nathalie, 2005, « La reformulation dans l'explication. En quoi les études de français langue étrangère aident-elles à comprendre ce processus ? », communication affichée, Colloque national « Répétitions, Reformulations, Reprises. Quels usages dans les interactions verbales ? », organisé par le groupe Pergame, 1^{er}-2 avril 2005, Université René Descartes, Paris.

RANÇON Julie & SPANGHERO-GAILLARD Nathalie, 2007a, « Etude de l'explication en classe de FLM et FLE », *Actes du 2^{ème} Colloque International de didactique cognitive. DIDCOG 2007. Français (langue maternelle, langue seconde, langue étrangère)*, le 19-20-21 septembre 2007, Université Toulouse II le Mirail, Toulouse, disponible sur CD ou sur <http://w3.univ-tlse2.fr/lordat/didcog/didcog2007/>

RANÇON Julie & SPANGHERO-GAILLARD Nathalie, 2007b, « Relations entre les représentations des enseignants sur les apprentissages et apprentissages évalués des apprenants », in Dervin & Suomela-Salmi (Eds.), « *New approaches to assessing language and (inter-)cultural competences in higher education / Nouvelles approches de l'évaluation des compétences langagières et (inter-)culturelles dans l'enseignement supérieur* », Coll. Language testing and Education, Peter Lang, (sous presse).

RANÇON Julie & SPANGHERO-GAILLARD Nathalie, 2007c, « Du cheminement hypothético-déductif dans le discours d'explication en classe de langue », *Actes du colloque international « La place de l'intervention dans une acquisition des compétences en interaction. Le cas du FLE »*. Plateforme de recherche GRAMM-R, du 22 au 24 novembre 2007, Nantes. [En ligne], disponible sur <http://gramm-r.ulb.ac.be>.

RANÇON Julie & SPANGHERO-GAILLARD Nathalie, 2007d, « Place et rôle de la modalisation dans le discours explicatif en classe de langue », *Journées franco-suédoises de linguistique, « Les modalisations du discours »*, communication orale, du 7-9 juin 2007, Uppsala.

RANÇON Julie, SPANGHERO-GAILLARD Nathalie, DAT Marie-Ange & BILLIERES Michel, 2008, « Impact du discours explicatif de l'enseignant en classe de FLE : Réflexions sur la formation des enseignants », *Actes du XII^{ème} Congrès Mondial de la FIPF (Fédération Internationale de Professeurs de Français) « Faire vivre les identités francophones dans le monde »*, du 20 au 25 juillet 2008, Québec (Canada), (soumis). www.fipf-quebec2008.com

RAPP David N. & VAN DEN BROEK Paul, 2005, « Dynamic text comprehension : An integrative view of reading », *Current directions in psychological science*, N°14(5), 276-279.

RASTIER François, 1987/ 1996, « *Sémantique interprétative* », PUF, Paris, 284p.

RASTIER François, 1991a, « Catégorisation, typicalité et lexicologie », in Dubois (dir.), « *Sémantique et cognition. Catégories, prototypes, typicalité* », Editions du CNRS, Coll. Sciences du langage Paris, 259-277.

RASTIER François, 1991b, « *Sémantique et recherches cognitives* », Coll. Formes sémiotiques, PUF, Paris, 262p.

RASTIER François, CAVAZZA Marc & ABEILLE Anne, 1994, « *Sémantique pour l'analyse. De la linguistique à l'informatique* », Masson, Coll. sciences cognitives, Paris, 240p.

REBEYROLLE Josette, 2000, « *Forme et fonction de la définition en discours* », Thèse de doctorat, Université Toulouse II le Mirail, Toulouse, 235p.

RENAUD Martine & RIEDLIN Marie-Christine, 1987, « Groupe d'apprentissage et discours explicatif », in « Discours explicatifs en classe. Quand ? Comment ? Pourquoi ? », *Repères* N°72, INRP Edition, Paris, 35-44.

REPERES, 1986, « *Communiquer et expliquer au collège* », N°69, Institut National de Recherche Pédagogique, INRP Edition, Paris, 105p.

REPERES, 1987, « *Discours explicatifs en classe. Quand ? Comment ? Pourquoi ?* », N°72, Institut National de Recherche Pédagogique, INRP Edition, Paris, 107p.

REPERES, 1989, « *Le discours explicatif, genres et texte* », N°77, Institut National de Recherche Pédagogique, INRP Edition, Paris, 109p.

REUTER Yves, 1996, « *Enseigner et apprendre à écrire* », ESF Editeur, Coll. Pédagogique, Paris, 181p.

REUTER Yves (Ed.), 2008, « *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques* », 2^{ème} édition, De Boeck, Bruxelles, 272p.

REVUE FRANCAISE DE PEDAGOGIE, 2004, « *Evaluer et comprendre les effets des pratiques pédagogiques* », N°148, Institut National de Recherche Pédagogique, INRP Edition, Paris, 185p.

REY-DEBOVE Josette, 1998, « *La linguistique du signe* », Colin, Paris, 302p.

RICHARDS Jack C., 1976, « *The role of vocabulary teaching* », *TESOL Quartely*, N°10(1), 77-89.

RIEUSSEC Angelika, 1996, « *Des stratégies de production langagière aux stratégies d'apprentissage d'une langue seconde* », Thèse de doctorat, Université Toulouse le Mirail, Toulouse, 352p.

- RIVENC Paul, 1995, « La compréhension orale chez les débutants : stratégies de réception... », *RPA*, N°115-116-117, 338-339.
- ROMIAN Hélène MARCELLESI Christiane & TREIGNER Jacques (coord.), 1985, « Ils parlent autrement. Pour une pédagogie de la variation langagière », *Repères*, N°67, INRP Edition, Paris, 98p.
- ROSCH Eleanor, 1978, « Principles of categorization », in Rosch & Lloyd (Eds.) « *Cognition and categorization* », Erlbaum, Hillsade, 27-48.
- ROSSARI Corinne, 1989, « Des rapports de l'analyse contrastive à la description de certains connecteurs reformulateurs du français et de l'italien », *Cahiers de linguistique française*, N°10, Genève, 193-214.
- ROSSARI Corinne, 1990, « Projet pour une typologie des opérations de reformulation », *Cahiers de linguistique française*, N°11, Genève, 111-125.
- ROSSARI Corinne, 1997, « *Les opérations de reformulation. Analyse du processus et des marques dans une perspective contrastive franco-italien* », 2^{ème} édition, Peter Lang, Berne, 220p.
- ROULET Eddy, 1987, « Complétude interactive et connecteurs reformulateurs », *Cahiers de linguistique française*, N°8, Genève, 111-140.
- ROULET Eddy, 1989, « Des didactiques du français à la didactique des langues », *Langue française*, N°82, 3-7.
- ROULET Eddy & al., 1987, « *L'articulation du discours en français contemporain* », 2^{ème} édition, Peter Lang, Berne, 272p.
- RUBEN David-Hillel, 2003, « *Explaining explanation* », Routledge, New York, 265p.
- RUBIN Joan, 1975, « *What the good language learner can teach us* », *TESOL Quarterly*, N°9 (1), 41-51.
- RUIMSCHOTEL Dick, 1987, « *Explanation, causation and psychological theories* », ICG Printing, Dordrecht, 298p.
- SAFAR Brigitte & SCHLIENGER Daniel, 2000, « Elaboration de stratégies d'explication coopératives pour des dialogues conflictuels », in Baker & al. (Eds.), « Etude de l'explication dans un corpus de dialogues finalisés », *Psychologie de l'Interaction*, N°9-10, L'Harmattan, Paris, 323-356.
- SALO I LLOVERAS Nuria, 1990, « Stratégies d'explication dans les dialogues adulte-enfant à l'école », *Cahiers d'acquisition et de pathologie du langage*, N°7-8, 133-150.
- SCHACTER Daniel L. & TULVING Endel (dir.), 1996, « *Systèmes de mémoire chez l'animal et chez l'homme* », titre original « *Memory system* », 1994, Solal, Cahors, 383p.

SCHANK Roger C., 1986, « Explanation : A first pass », in Kolodner & Rieskoede (Eds.), « *Experience, Meaning & Reasoning* », Lawrence Erlbaum Associates, Mahwah, 139-165.

SCHLYTER Suzanne, 1997, « Différences et similarités entre apprenants formels et informels : le cas de ne vs pas », Réseau européen de laboratoires sur l'acquisition des langues, Communication orale à la rencontre RELA, Bâle.

SCHNEUWLY Bernard, 1995, « De l'importance de l'enseignement pour le développement. Vygotsky et l'école », *Psychologie et éducation*, N° 21, 25-37.

SCHNEUWLY Bernard, 2004, « Plaidoyer pour le « français » comme discipline scolaire autonome, ouverte et articulée », *Actes du 9^{ème} colloque de l'AIRDF*, Québec, 26 au 28 août 2004, [En ligne], disponible sur www.colloqueairdf.fse.ulaval.ca/fichier/Conferenciers-debattants/Bernard_Schneuwly_Conf.pdf, dernière consultation le 25 mars 2009.

SCHNEUWLY Bernard & BRONCKART Jean-Pierre, 1985, « *Vygotski aujourd'hui* », Delachaux et Niestlé, Neuchâtel, 237p.

SCHNEUWLY Bernard & DOLZ Joachim, 1998, « *Pour un enseignement de l'oral* », ESF, Genève, 211p.

SEARLE John, 1972, « *Les actes de langage : essai de philosophie du langage* », Hermann, Paris, 261p.

SEEDHOUSE Paul, 2004, « *The Interactional Architecture of the Language Classroom: A Conversation Analytic Perspective* », Blackwell, Malden/Oxford, 275p.

SINTONEN Matti, 1984, « The pragmatics of scientific explanation », *Acta philosophica fennica*, N° 37, Societas philosophica fennica, Akateeminen Kirjakauppa, Helsinki, 262p.

SPANGHERO-GAILLARD Nathalie, 2003, cours de maîtrise en didactique du français langue étrangère, Université Toulouse II le Mirail, Toulouse.

SPANGHERO-GAILLARD Nathalie, 2008a, « Ce que nous enseignent les études en psychologie en FLE », *Le français dans le monde*, N°357, Clé International/FIPF, Paris, 21-23.

SPANGHERO-GAILLARD Nathalie, 2008b, « Comment l'être humain comprend ? Quelques éléments de réflexion à partir de l'apprentissage d'une langue étrangère », HDR, Université Toulouse II le Mirail, Toulouse, 133p.

SPANGHERO-GAILLARD Nathalie & ARROYO Encarnacion, 2006, « Reformulations spontanées dans des situations d'interactions didactiques : exemples, analyse et implications en formations de formateurs », *Actes du Colloque International Voies de la reformulation : contraintes, stratégies, objectifs*. 19-20 mai 2006.

SQUIRE Larry & KANDEL Eric, 2002, « *La mémoire. De l'esprit aux molécules* », De Boeck Université, Coll. Neurosciences et cognition, Paris, 281p.

- STERN Henry H., 1975, « What can we learn from the good language learner? », *Revue canadienne des langues vivantes*, N°31, 304-318.
- STERN Henry H., 1983, « *Fundamental Concepts of Language Teaching* », Oxford University Press, Oxford, 582p.
- SWELLER John, 1994, « Cognitive Load Theory, Learning Difficulty, and Instructional Design », *Learning and Instruction*, N°4, 295-312.
- SWELLER John, 2003, « Evolution of Human Cognitive Architecture », in Ross (Ed.), « *The psychology of learning and motivation* », N°43, Academic Press, New York, 215-266.
- SWELLER John & CHANDLER Paul, 1994, « Comprehension and Memory of Narrative Texts: Inferences and Coherence », in Gernsbacher (Ed.) Academic Press, London, 539-588.
- TAGLIANTE Christine, 2006, « *La classe de langue* », coll. techniques et pratiques de classe, Clé International, Paris, 199p.
- TARDIF Jacques, 1997, « *Pour un enseignement stratégique, l'apport de la psychologie cognitive* », Logiques, Coll. Théories et pratiques de l'enseignement, Montréal, 467p.
- TELLIER Marion, 2006, « *L'impact du geste pédagogique sur l'enseignement/apprentissage des langues étrangères. Etude sur des enfants de 5 ans* », Thèse de doctorat, Université Paris 7-René Diderot, 399p.
- TEOPHANOUS Olga, 2001, « Déviations lexicales de forme et de sens chez les apprenants de français langue étrangère », *Revue française de linguistique appliquée*, N°4(1), 107-120.
- TOCHON François-Victor, 2000, « Recherche sur la pensée des enseignants : un paradigme à maturité », *Revue Française de Pédagogie*, N°133, 129-157.
- TOULMIN Stéphane, 1973, « *L'explication scientifique* », Armand colin, Paris, 135p.
- TREIGNER Jacques, 1990, « Expliquer à l'école maternelle », *Cahiers d'acquisition et de pathologie du langage*, N° 7-8, 89-102.
- TREVILLE Marie-Claude & DUQUETTE Lise, 1996, « *Enseigner le vocabulaire en classe de langue* », Hachette FLE, Vanves, 191p.
- TREVERSE Anne (dir.), 1996, « Activités et représentations métalinguistiques dans les acquisitions des langues », *AILE*, N°8, Encrages, Paris.
- TRICOT André, 1998, « Charge cognitive et apprentissage. Une présentation des travaux de John Sweller », *Revue de Psychologie de l'Éducation*, N°3, 37-64.
- TRICOT André, 2007, « *Apprentissage et documents numériques* », Belin Sup, Paris, 277p.

TROADEC Bertrand & MARTINOT Claire, 2003, « *Le développement cognitif, théories actuelles de la pensée en contextes* », Belin, Coll. Psychologie, Paris, 304p.

TROUBETZKOY Serge, 1967, « *Principes de phonologie* », Klincksieck, Paris, 396 pages.

TUPIN Frédéric, (coord.), 2003, « De l'efficacité des pratiques enseignantes ? », *Revue Internationale des Sciences de l'Education, Les dossiers des sciences de l'éducation*, N°10, Presses universitaires du Mirail, Toulouse, 130p.

VAN DEN BROEK Paul, 1994, « Comprehension and Memory of Narrative Texts: Inferences and Coherence », in Gernsbacher (Ed.), *Handbook of Psycholinguistics*, Academic Press, London, 539-588.

VAN DEN BROEK Paul, RISDEN Kristen FLETCHER Charles R. & THURLOW Richard, 1996, « A Landscape view of reading : fluctuating patterns of activation and the construction of a stable memory representation », in Britton & Graesser (Eds.), « *Models of Understanding text* », Lawrence Erlbaum Associates, Mahwah, 165-187.

VAN DIJK Teun A., 1985, « *Handbook of discourse analysis. Dimensions of discourse* », Vol. 2, Academic Press, Florida, 279p.

VAN FRAASEN Bas C., 1993, « The pragmatics of explanation » in Ruben (Ed.), « *Explanation* », Oxford University Press, Oxford, 275-309.

VASSEUR Marie-Thérèse, 1994, « Qui « guide » qui quand on ne se comprend pas ? Approche interactionniste de l'apprentissage de la compréhension dans la langue étrangère », *Colloque SGAV, communication orale*, Poitiers.

VASSEUR Marie-Thérèse, 2000, « De l'usage de l'inégalité dans l'interaction-acquisition en langue étrangère », *Acquisition et Interaction en Langue Etrangère* [En ligne], dernière consultation le 22 juin 2007, disponible sur <http://aile.revue.org/document1466.html>

VASSEUR Marie-Thérèse, 2004, « interaction, explication et culture scolaire. La place et le rôle de l'explication dans une classe d'initiation au français », *Marges linguistiques*, [En ligne], dernière consultation le 30 janvier 2008, disponible sur http://www.revue-texto.net/1996-2007/marges/marges/000_presentations_art_html/doc0278presentation.htm

VENEZIANO Edy, 1992, « Expliquer et raconter avec un ou deux mots : les débuts de l'utilisation décontextualisée du langage dans l'interaction adulte-enfant », in « *Quelles recherches, quelles démarches pour que tous les enfants développent leurs potentialités?* », Cahiers du CRESAS-INRP, Paris.

VENEZIANO Edy & HUDELOT Christian, 2002, « Développement des compétences pragmatiques et théorie de l'esprit chez l'enfant : le cas de l'explication », in Bernicot, Trognon, Guidetti & Musiol (coord.), « *Pragmatique et Psychologie* », Presses Universitaires de Nancy, Nancy, 215 -236.

VIGNER Gérard, 2001, « *Enseigner le français comme langue seconde* », Clé International, Coll. Didactique des langues étrangères, Paris, 127p.

- VIGNER Gérard, 2003, « Approches du français, langue maternelle », *Etudes de linguistique appliquée*, N°2, Didier Erudition, Paris, 128p.
- VION Robert, 2000, « *La communication verbale, analyse des interactions* », Hachette Supérieur, Paris, 302p.
- VION Robert, 2006, « Reprise et modes d'implication énonciative », *La linguistique*, N°42, 11-28.
- VON WRIGHT Georg Henri, 1971, « *Explanation and understanding* », Routledge & Kegan Paul, Londres, 169-174.
- VYGOTSKY Lew Seenovitch, 1962, « *Langage et pensée* », MIT Press, (Edition originale, Moscou, 1934), Massachusetts, 419p.
- WALLON Henri, 1989, « Les origines du caractère chez l'enfant : les préludes du sentiment de personnalité », Paris, Recueil d'articles extraits de la *Revue des cours et conférences*, 1930 et du *Journal de psychologie*, novembre-décembre 1931 et novembre-décembre 1932, 303p.
- WALLON Henri, 1995, « *L'évolution psychologique de l'enfant* », 10^{ème} édition, Armand Colin, Paris, 224p.
- WEINER Bernard, 1980, « *Human motivation* », Homt-Rinehart & Winston, New York, 486p.
- WEIL-BARAIS Annick (coord.), 2004, « *Les apprentissages scolaires* », Bréal, coll. Amphi psychologie, Cahors, 332p.
- WILKS Yorick, 1977, « Knowledge structures on language boundaries », *IJCAI*, 151-156.
- WIOLAND François, 1991, « *Prononcer les mots du français* », Coll. Autoformation, Hachette, Paris, 127p.
- WRAGG Edward Conrad & BROWN George, 2001, « *Explaining in the secondary school* », Routledge, New York, 72p.
- WULSER Catherine, 1982, « Actes de langage explicatifs », *Travaux du Centre de Recherches Sémiotiques*, CDRS N°40, Neuchâtel, 42p.
- ZWAAN Rolf A., 1999, « Five dimensions of situation-model construction », in Goldman, Graesser & Van den Broek (Eds.), « *Narrative comprehension, causality, and coherence: Essays in honor of Tom Trabasso* », Mahwah, Erlbaum, 93-110.
- ZWAAN Rolf A. & RADVANSKY Gabriel A., 1998, « Situation models in language comprehension and memory », *Psychological Bulletin*, N°123, 162-185.

OUVRAGES GENERAUX :

GRAND LAROUSSE, 2001, « *Dictionnaire de la langue française* », Larousse, Paris, 2053p.

GRAND ROBERT, 2003, « *Dictionnaire Le Grand Robert* », Le Robert, Paris, 2300p.

PETIT LAROUSSE, 2001, « *Dictionnaire de la langue française* », grand format, Larousse, Paris, 1871p.

TRESOR DE LA LANGUE FRANCAISE ELECTRONIQUE, 2007, [En ligne], dernière consultation le 15 mars 2009, disponible sur <http://atilf.atilf.fr/tlf.htm>

INDEX DES AUTEURS

A

Abeillé, 105, 106
 Achinstein, 23, 24
 Adam, 31, 38, 56, 99, 184
 Altet, 140, 206, 349, 434, 435
 Anan, 309
 Anderson, 352, 355
 Antaki, 29, 39, 57, 70
 Apostel, 475
 Arroyo, 452
 Asher, 38
 Aubrit, 182
 Auger, 206
 Austin, 151

B

Bachman, 297
 Baddeley, 47, 81, 114, 133, 350
 Baker, 19, 38, 52, 53, 56, 66, 68, 72, 76,
 229, 231, 233, 469
 Balacheff, 38
 Ballabriga, 59
 Bancroft, 296
 Bange, 63, 206, 210, 211, 229
 Barbieri, 17, 29, 39
 Bassok, 17
 Baumard, 114
 Bautier, 240, 243
 Bautier-Castaing, 41, 468
 Beacco, 46
 Benveniste, 37
 Bérard, 152
 Bernié, 43
 Berthelier, 49, 165
 Berthoud, 17, 39
 Bertocchini, 403
 Besse, 65
 Bigot, 174
 Billières, 39, 48, 74, 94, 346, 465, 468

Blanchard-Laville, 206
 Bogaards, 81, 93, 94, 107, 111, 112, 113,
 174, 184, 351, 358, 372, 388, 415, 438,
 443
 Borel, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 38, 50, 51, 52,
 59, 60, 67, 68, 69, 72
 Borillo, 62, 64, 276, 383
 Bouchard, 17, 42, 372, 435, 459, 475
 Boujon, 17
 Brassac, 17
 Brassart, 68, 79
 Bressoux, 149, 222, 239, 416, 417, 434,
 459
 Bronckart, 17, 237
 Broussal, 223
 Brown, 297
 Bru, 18, 60, 206, 311
 Bruner, 76, 348
 Bruxelles, 38, 39, 72, 108

C

Calaque, 49, 349, 351, 415, 433, 435
 Canale, 297
 Causa, 456
 Cauzinille-Marmèche, 250
 Cavazza, 104, 105, 106
 Chamot, 444
 Chandler, 315
 Charaudeau, 27, 31, 32, 39, 55, 56, 184
 Chesny-Kohler, 33, 35, 36, 68, 69, 318
 Chi, 17
 Chiss, 48
 Chiu, 17
 Cicurel, 16, 174, 222, 433, 459
 Clark, 417
 Colavita, 17
 Colletta, 17, 73, 74, 223, 468
 Coltier, 29, 39, 56, 64, 65, 66
 Conseil de l'Europe, 169, 170
 Cosnier, 297, 300

Costanzo, 403
 Coste, 18, 39
 Courtès, 99
 Courtillon, 415
 Cuq, 44, 45, 81, 91, 140, 149, 151, 161, 311, 350
 Cyr, 51, 77, 174, 206, 291, 415, 444, 446, 456

D

Dabène, 46
 Danes, 258
 Danon-Boileau, 17
 Dat, 48, 74, 137, 315, 322, 468, 470
 David, 48, 229, 349, 415, 433, 435
 De Gaulmyn, 23, 33, 38, 39, 69, 70, 72, 76, 79, 185, 218, 230, 265, 466, 468
 De Groot, 111
 De Leeuw, 17
 De Pietro, 459
 Defays, 16, 44, 58, 118, 140, 151, 350, 380, 382
 Delorme, 236
 Deltour, 118, 350
 Depover, 459
 Dessalles, 38, 72
 Dessus, 222, 239, 416, 417
 Devescovi, 17
 Dolz, 72, 79
 Doyle, 16, 459
 Draper, 29, 39
 Dreyfus, 49
 Dubois, 43, 81, 340, 360
 Dubosc, 39
 Ducancel, 76
 Ducard, 38
 Ducrot, 68
 Duhamel, 29
 Dupont, 203

E

Ebbinghaus, 111
 Ebel, 28, 37, 38, 41, 42, 60, 67, 72
 Ellis, 351

F

Fasel, 39, 72, 76
 Favre, 17, 39
 Fayol, 81, 133, 149, 209, 351, 362, 364, 371, 379, 389, 434
 Fillietaz, 39, 72, 120, 200, 201, 220, 221, 222
 Fillon, 427
 Fischer, 16
 Flahaut, 208, 211
 Flaux, 114
 Fletcher, 380
 Florin, 217, 218
 Fontanille, 38, 54
 Forestal, 15
 François, 15, 41, 240, 243, 348, 468
 Freinet, 282
 Fuchs, 34, 274

G

Gaillard, 74, 354, 465
 Galatanu, 361
 Galazzi, 309
 Galisson, 15, 39, 151, 202, 443, 465
 Galmiche, 115, 116
 Gaonac'h, 81, 133, 351, 352, 362, 364, 371, 379, 443
 Garcia, 26
 Garcia-Debanc, 26, 41, 47
 Gärdenfors, 53
 Genelot, 349
 Gentilhomme, 29, 39
 Gilbert, 229
 Gilly, 77, 210
 Gougenheim, 156
 Graesser, 379
 Grandaty, 29, 39
 Grégori, 17
 Greimas, 334
 Grize, 24, 26, 27, 38, 52, 56, 72, 75
 Grobet, 64
 Groot, 358
 Grossman, 413
 Groux, 17

Gruca, 44, 140, 150, 151, 161, 311, 350
Guimbretière, 306, 309
Gulich, 74, 76, 230

H

Habeas Corpus, 38, 72
Hall, 303
Halliday, 58, 281
Halté, 29, 32, 39, 47, 50, 56, 57, 61, 67, 69, 72, 80
Hasan, 281
Heritage, 32
Hidalgo, 64
Higa, 111, 112
Hudelot, 26, 39, 208

I

Imbs, 108

J

Jimenez-Dominguez, 229
Joab, 38, 39, 72
Joshua, 48, 80, 391

K

Kail, 17, 149, 209, 434
Kassel, 229
Keil, 38
Kerbrat-Orecchioni, 198, 200, 208, 229, 236, 240, 243
Kintsch, 378, 380
Kleiber, 115, 116
Kotschi, 74
Kramsch, 37

L

Lancrey-Javal, 165
Lancry, 49
Landolfi, 17, 39, 56, 76
Larigauderie, 352
Lascarides, 38
Laufer, 315, 364, 389
Lavander, 17
Lazaraton, 32, 39, 72, 296, 297, 298

Le Cunff, 29, 39
Leake, 452
Leclaire-Halté, 39, 57, 72
Lecomte, 38, 68, 69, 72, 201
Lehuen, 75, 76
Lemaire, 229
Lenoir, 48
Lepoire, 39, 76, 77, 351
Lhote, 309
Linton, 208, 211
Llorca, 309
Lund, 26, 38, 39, 48, 57, 58, 70, 72, 222, 265, 301, 466
Luzzatti, 75, 76

M

Madeleni, 309
Magliano, 379
Maingueneau, 31, 32, 39, 55, 105
Marcellesi, 278, 425, 469
Marquillo Larruy, 244
Marra, 23, 38
Martin, 64, 115
Martinet, 105
Martinez, 44, 118
Martinot, 17
Maubant, 149, 352, 394
Maupassant, 19, 22, 95, 96, 98, 99, 117, 119, 130, 131, 140, 164, 165, 175, 178, 181, 182, 221, 429
Maurice, 18, 60, 206, 311
Mayer, 311, 315
Mayes, 82, 352
Mc Keown, 81
Mc Neill, 297, 298, 299
Meirieu, 20, 203
Melot, 250
Merlet, 315
Meyer, 25
Mialaret, 140
Miéville, 25, 38, 50, 52, 72
Miller, 229
Moeschler, 229
Mondada, 73, 78, 94, 222, 361

Moore, 229
Morel, 34
Moreno, 311, 315
Morf, 39
Mutta, 352

N

Nation, 315, 364, 389
Niklas-Salminen, 88, 105, 283, 284
Nikolenko, 361
Noel, 459
Noizet, 17
Nonnon, 72, 79, 220
Nören, 283

O

O'Malley, 444
O'Neil, 17
Oppenheim, 38

P

Paivio, 113
Pallotti, 23, 38
Parpette, 475
Paveau, 413
Pekarek Doehler, 73, 78
Pellench, 73, 74, 212, 223, 468
Perrenoud, 415, 434, 459, 473
Pery-Woodley, 84, 258, 281
Pescheux, 413
Piaget, 39, 50, 158, 162, 210, 249
Pietro, 459
Plaut, 113
Polivanov, 244
Porcher, 17
Pottier, 86, 105, 407
Preiss, 182
Prince, 38, 72
Pruvost, 202, 362, 465
Puren, 120, 403
Py, 65, 80, 117, 253, 413

R

Raccah, 28, 30, 38, 54, 59, 66, 72, 350

Radvansky, 379
Rançon, 34, 39, 48, 72, 74, 115, 253, 281, 285, 287, 315, 333, 446, 468, 470
Rapp, 380, 381
Rastier, 104, 105, 106, 348, 361, 389
Rebeyrolle, 62
Renaud, 37
Reuter, 46, 48, 149, 443
Rey-Debove, 33, 304
Richards, 315
Riedlin, 37
Rieussec, 446
Ripsail, 39, 72
Risden, 380
Rivenc, 47
Romian, 278, 425, 469
Rossari, 33, 39, 72
Roulet, 75
Roux, 210
Rubin, 206, 218

S

Safar, 38, 72, 229, 231
Salo I Lloveras, 76
Schlienger, 38, 72, 231
Schlyter, 459
Schneuwly, 42, 45, 46, 72, 79, 81, 237, 459
Schubauer-Leoni, 200, 201, 220, 221, 222
Schueuer, 17
Searle, 151
Seedhouse, 78
Shallice, 113
Sim, 315
Sinclair, 77
Spanghero-Gaillard, 16, 20, 34, 39, 48, 72, 74, 78, 94, 115, 158, 333, 346, 353, 354, 359, 362, 379, 380, 381, 444, 452, 465, 468
Stern, 206, 218, 444
Swain, 297
Sweller, 311, 315

T

Tardif, 174, 204, 209, 211, 348, 352, 353,
444, 445, 446, 459
Tellier, 297, 300, 314, 429, 470
Thurlow, 380
Tochon, 459
Toulmin, 475
Treigner, 29, 39, 278, 425, 469
Trevis, 294
Tricot, 78, 311, 315
Troadec, 17
Trognon, 210
Troubetzkoy, 244
Tupin, 349

V

Van den Broek, 380

Van Dijk, 378, 380

Vasseur, 55, 68, 77, 377

Vassevière, 165

Veneziano, 17, 39

Vigner, 46, 165, 167, 171

W

Wallon, 17

Weil-Barais, 17

Weiner, 229

Wesche, 92

Wilson, 38

Wioland, 309

Wulser, 38

Z

Zwaan, 379

INDEX DES NOTIONS

A

acquisition de connaissances, 354, 460,
461, 463, 472, 474
agir cognitiviste, 204
agir enseignant, 463
ancrage séquentiel
73, 223, 228
antonymie, 282, 284, 285, 286, 396
apprentissage explicite, 353
apprentissage implicite, 353
apprentissage intensif, 354
argumentation, 29, 66, 67, 70, 163, 166,
170, 194, 231, 257, 403, 462, 466
attention
19, 33, 42, 51, 88, 97, 112, 127, 130, 133,
140, 151, 155, 164, 177, 250, 301, 303,
305, 306, 314, 320, 335, 346, 350, 357,
367, 383, 406, 407, 412, 417, 429, 443
auto-reformulation, 74, 218, 219, 220,
336, 338, 341, 344, 393, 437, 438, 442,
462, 468, 471, 473

B

Bel-Ami, 19, 22, 90, 95, 96, 97, 98, 99,
100, 101, 102, 103, 104, 111, 116, 117,
119, 121, 122, 123, 125, 130, 131, 138,
140, 149, 152, 156, 164, 165, 167, 172,
173, 175, 179, 181, 182, 191, 200, 212,
221, 224, 227, 233, 245, 246, 251, 263,
273, 279, 284, 285, 290, 291, 292, 303,
304, 308, 325, 328, 351, 369, 372, 381,
382, 385, 387, 406, 419, 423, 428, 429,
431, 432
boucle explicative, 193, 466

C

charge cognitive, 78

cheminement hypothético-déductif, 84,
250, 253, 255, 342, 385, 394, 398, 399,
422, 427, 436, 469
classe de langue, 19, 22, 24, 26, 33, 34,
36, 40, 41, 42, 43, 44, 47, 50, 51, 52, 54,
58, 59, 60, 62, 64, 67, 70, 71, 73, 79, 81,
87, 95, 106, 120, 149, 198, 200, 201,
223, 231, 264, 267, 295, 310, 323, 333,
347, 358, 410, 415, 432, 434, 443
co-construction du sens, 77, 399, 475
communication, 19, 32, 37, 41, 42, 45, 46,
47, 57, 58, 59, 60, 61, 63, 67, 70, 72, 87,
155, 159, 165, 166, 180, 185, 198, 201,
204, 207, 209, 215, 216, 217, 218, 219,
230, 243, 244, 245, 248, 254, 279, 282,
293, 296, 297, 306, 307, 390, 420, 434,
444, 451
compétence explicative, 194, 467
complétude interactionnelle, 75
complétude interactive, 75
compréhension détaillée, 100, 101, 103,
104, 105, 107, 191, 317, 322, 324, 333,
344, 471
compréhension globale, 100, 101, 104,
189, 191, 323, 333, 344, 471
connaissances conditionnelles, 352, 353,
356
connaissances déclaratives, 151, 352,
356
connaissances procédurales, 352, 354,
356
contexte didactique, 86
contexte interactionnel, 266, 341, 403,
462, 468, 472
contexte textuel, 84, 188, 222, 228, 322,
343, 347, 359, 389, 396, 409, 421, 422
contrat didactique, 210, 457
coopération, 83, 221, 231
crible phonologique, 244

D

découpage morphosémantique, 137, 246, 287, 289, 397
 définition,
 24, 25, 26, 28, 29, 37, 44, 53, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 67, 70, 90, 118, 133, 137, 159, 171, 201, 203, 229, 238, 274, 275, 276, 277, 278, 279, 281, 297, 298, 299, 304, 316, 317, 318, 326, 329, 330, 333, 334, 352, 361, 371, 375, 383, 392, 404, 424, 425, 426, 447
 degré d'abstraction, 340, 408, 412
 degré de compréhension, 16, 40, 185, 188, 195, 316, 349, 355, 437, 442, 452, 453, 456, 457, 458, 459, 460, 463, 471, 475
 degré de concrétude, 110, 113, 114, 116, 117
 démarche explicative, 19, 50, 66, 201, 249, 342, 415, 422, 434, 462, 469
 didactique cognitive, 193, 465
 discours explicatif en interaction, 194, 196, 199, 242, 328, 393, 402, 463, 465, 466

E

enseignant stratégique, 341
 enseignement-apprentissage, 86, 92, 194, 341, 414, 420, 467
 évaluation, 134, 135, 453, 457, 458, 459, 463
 évaluations, 20, 55, 56, 124, 134, 136, 163, 166, 167, 184, 205, 208, 223, 252, 307, 335, 348, 349, 391, 412, 445, 452, 454
 explication définitoire, 278

F

fonctionnement cognitif, 20, 460, 461, 471, 472
 formation de formateurs, 40, 175, 390, 402, 404, 412, 420, 427, 432, 443, 454, 459, 473, 474

G

glissement discursif, 338, 341, 344, 468, 471
 glissements discursifs, 74, 84, 218, 219, 338, 437, 438, 439, 440, 441, 442

H

hétéro-reformulation, 74, 338, 341, 344, 393, 462, 468, 471, 474
 hétéro-reformulations, 84, 218, 219, 336, 338, 437, 439, 442

I

implicite, 28, 30, 31, 32, 33, 38, 51, 79, 84, 90, 158, 159, 193, 198, 220, 239, 240, 241, 242, 243, 256, 264, 279, 291, 340, 353, 466
 imprévus, 121, 245
 information, 25, 28, 47, 55, 70, 79, 108, 140, 141, 160, 166, 167, 237, 241, 272, 273, 315, 350, 353, 354, 356, 360, 362, 363, 364, 372, 376, 379, 380, 381, 386, 389, 396, 417, 423, 436

J

justification, 25, 27, 32, 66, 68, 69, 70, 71, 194, 402, 462, 466

K

kinésique, 32, 34, 83, 200, 212, 229, 267, 272, 296, 297, 301, 321, 397, 422, 429

L

lexico-sémantique, 18, 40, 95, 193, 221, 465
 lexie complexe, 109
 lexie expliquée, 141
 lexie sémantiquement abstraite, 266, 327, 338, 408, 409
 lexie sémantiquement concrète, 266, 326, 338
 lexie simple, 109
 linguistique interactionnelle, 193, 465

M

malentendus, 243, 245, 342, 348, 469
mémoire à long terme, 81, 85, 111, 133, 137, 194, 347, 351, 409
mémoire de travail, 47, 114
mémorisation, 43, 48, 82, 95, 112, 124, 131, 133, 189, 254, 300, 311, 315, 317, 321, 322, 346, 348, 349, 351, 355, 356, 363, 364, 367, 371, 378, 381, 387, 408, 433, 439, 440, 441, 443
modalisation, 90, 199, 328, 333, 334, 335, 336, 338, 339, 340, 344, 436, 466, 471
multimodalité, 342, 469
multimodalités, 83, 199, 266, 310, 311, 313, 315, 323, 346, 432

N

négociation, 18, 53, 75, 200, 209, 228, 229, 230, 231, 236, 341, 402
niveau de langue, 47, 175
norme, 25, 60, 66, 67, 276, 277, 278, 281, 342, 473

O

opérations de conceptualisation, 76, 77
opérations de détermination, 76
opérations de mobilisation, 76, 77
organisation prototypique, 364

P

paraphrase, 448
paraphrases, 23, 33, 35, 76, 212, 218, 283, 289, 318
participants de l'interaction, 19, 24, 78, 202, 211, 237, 251, 260, 265
pédagogie, 20, 40, 46, 140, 282, 452, 473
planification, 16, 18, 20, 60, 84, 118, 199, 228, 323, 328, 341, 343, 389, 390, 398, 404, 408, 409, 416, 417, 420, 434, 437, 447, 462, 470, 473
pratique enseignante, 463
pratiques enseignantes, 20, 49, 86, 435, 459

préparation de cours, 60, 139, 293, 328, 329, 331, 332, 394, 395, 399, 410, 411, 415, 416, 418, 420, 421, 423, 424, 435, 437, 455, 462
procédé explicatif, 33, 307
progression thématique, 258, 265, 342, 421, 469
proposition lexicale
propositions lexicales, 384, 419, 452, 455
prosodie, 32, 34, 51, 83, 152, 199, 200, 212, 229, 267, 279, 285, 306, 308, 309, 311, 335, 397, 427, 435
proxémique, 32, 34, 83, 200, 212, 229, 267, 272, 296, 303, 321, 335, 397
psycholinguistique, 17, 48, 84, 93, 94, 95, 108, 193, 245, 457

R

reformulation, 32, 33, 34, 35, 61, 74, 75, 76, 84, 91, 189, 201, 218, 219, 220, 251, 259, 274, 276, 281, 282, 283, 295, 299, 334, 335, 337, 338, 339, 340, 341, 344, 397, 398, 422, 424, 431, 437, 438, 439, 440, 441, 442, 448, 463, 468, 471

S

stratégies d'apprentissage, 446, 463, 474
stratégies d'enseignement, 451, 463, 474
supports iconiques, 32, 34, 199, 200, 212, 267, 296, 304, 305, 311, 335, 396, 397, 425, 426
synonymie, 55, 76, 112, 282, 283, 286, 294, 309, 317, 396, 397

T

technique explicative, 403, 472
test de connaissances, 133, 136, 329, 364
traces langagières, 266, 276, 277, 327
traduction, 283, 291, 294
transcription, 267, 268, 271, 272, 273, 274

U

unité lexicale, 105, 111

LISTE DES SIGLES ET DES ABREVIATIONS

A+	Constituant ayant majoritairement des traits sémantiques abstraits
A+/-	Constituant ayant un trait sémantique abstrait
A1-A2	Niveaux linguistiques définis selon le CECR
AR	Auto-reformulation
B1-B2	Niveaux linguistiques définis selon le CECR
BO	Bulletin officiel
BRE	Nom d'un enseignant de collège
C+	Constituant n'ayant que des traits sémantiques concrets
C1-C2	Niveaux linguistiques définis selon le CECR
CAPES	Certificat d'Aptitude à l'Enseignement Secondaire
CD	Compréhension détaillée
CDRS	Centre de Recherches Sémiotiques
CECR	Cadre Européen Commun de Référence pour les langues
CG	Compréhension globale
CNDP	Centre National de Recherche Pédagogique
CNRS	Centre Nationale de Recherche Scientifique
CPE	Contrat Première Embauche
DEFLE	Département d'Enseignement du Français Langue Etrangère
DFLES	Didactique du français langue étrangère et seconde
DFLM	Didactique du français langue maternelle
DLE	Didactique des langues étrangères
DN	(Modèle) déductivo-nomologique
FLE	Français langue étrangère
FLES	Français langue étrangère et seconde
FLM	Français langue maternelle
FLS	Français langue seconde
FRFRM	Fréquence d'usage des formes
FRLEX	Fréquence lexicale
GAJ	Nom d'une enseignante de lycée
GD	Glissement discursif d'hétéro-reformulation vers une auto-reformulation
GENE	Générations d'Explication NEgociées
GOU	Nom d'une enseignante de FLES en université
HR	Hétéro-reformulation
ICOR	Nom attribué aux conventions de transcription utilisées dans cette étude
INRP	Institut National de Recherche Pédagogique
IUFM	Institut Universitaire de Formation des Maitres
L1	Langue 1

LISTE DES SIGLES ET DES ABREVIATIONS

L2	Langue 2
LAZ	Nom d'un enseignant de lycée
LD	Lexie expliquée différemment par rapport à la préparation de cours
LEC	Nom d'une enseignante de FLES en université
LP	Lexie expliquée comme prévue dans la préparation
LR	Lexie prévue comme étant à expliquer mais non expliquée en classe pour x raison
MEN	Ministère de l'Education Nationale
MIC	Nom d'une enseignante de lycée
NV	Explication non-verbale
PLA	Nom d'un enseignant de collège
PV	Explication paraverbale
SGAV	Structuro-global audio-visuel
T1	Texte 1 de <i>Bel-Ami</i> de Maupassant
T2	Texte 2 de <i>Bel-Ami</i> de Maupassant
T3	Texte 3 de <i>Bel-Ami</i> de Maupassant
TICE	Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Enseignement
TLF	Trésor de la langue Française (électronique)
TPE	Travaux personnels encadrés
UL	Unité lexicale
UTM	Université Toulouse II -Le Mirail

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1: Différence entre le lexique et le vocabulaire	88
Tableau 2: Lexique relevant de la compréhension globale et de la compréhension détaillée, premier passage.....	101
Tableau 3: Lexique relevant de la compréhension globale et de la compréhension détaillée, deuxième passage	103
Tableau 4: Lexique relevant de la compréhension globale et de la compréhension détaillée, troisième passage	104
Tableau 5: Nombre d'explications recueillies lors des observations par enseignant et par texte	131
Tableau 6: Exemple d'évaluation et de notation des tests écrits des apprenants	135
Tableau 7: Description des enseignants de FLM	145
Tableau 8: Description de l'enseignant LAZ	146
Tableau 9: Description des enseignantes de FLES.....	148
Tableau 10: Que signifie "enseigner" pour les enseignants ?	150
Tableau 11: Que signifie "apprendre" pour les enseignants ?	157
Tableau 12: Description des apprenants des classes de collège (PLA et BRE)	161
Tableau 13: Description des apprenants des classes de lycée (GAJ, MIC et LAZ)	162
Tableau 14: Grille d'évaluation des classes de langues maternelles	166
Tableau 15: Paramètres discursifs intervenant dans une situation de communication	167
Tableau 16: Description des classes de FLES (GOU et LEC).....	168
Tableau 17: Répartition par pays des apprenants de la classe de GOU	169
Tableau 18: Evaluation du comportement des apprenants lors de l'étude des textes de <i>Bel-Ami</i>	173
Tableau 19: Lexies et propositions lexicales retenues par Cyrille comme étant difficiles à comprendre	176
Tableau 20: Lexies et propositions lexicales retenues par Marina comme étant difficiles à comprendre	176
Tableau 21: Lexies et propositions lexicales retenues par Sandra comme étant difficiles à comprendre	177
Tableau 22: Lexies et propositions lexicales retenues par Lionel comme étant difficiles à comprendre	177
Tableau 23: Sélection finale des lexies et propositions lexicales.....	179
Tableau 24: Pourcentage des correspondances entre le relevé des informateurs et le nôtre	179
Tableau 25: Comparaison du temps consacré à l'étude des différents textes de <i>Bel-Ami</i>	181
Tableau 26: Orientations didactiques des enseignants lors des explications des textes	183
Tableau 27: Explications lexicales et temps consacré à ces explications	186
Tableau 28: Degré de compréhension des lexies non expliquées par les enseignants .	188

Tableau 29: Degré de compréhension des apprenants en fonction du nombre d'explications pour une lexie	190
Tableau 30: Explications monologuées/ explications dialoguées	213
Tableau 31: Discours explicatifs auto-reformulés/hétéro-reformulés et glissement discursif de l'hétéro-reformulation à l'auto-reformulation	219
Tableau 32: Le processus interactionnel d'explication lexicale	221
Tableau 33: Explications auto-déclenchées/hétéro-déclenchées	224
Tableau 34: Cheminement logique d'un discours explicatif en interaction	257
Tableau 35: Identité du participant	268
Tableau 36: Analyse des tours de parole	269
Tableau 37: Action à valeur de tour	270
Tableau 38: Structure segmentales (St.S.)	271
Tableau 39: Pause intra-tour	271
Tableau 40: Production vocale	271
Tableau 41: Ajout à la production vocale	272
Tableau 42: Prosodie	272
Tableau 43: Commentaires	272
Tableau 44: Utilisation des connaissances ou du dictionnaire pour expliquer?	277
Tableau 45: Notions vues en classe par PLA et BRE à partir d'explications métalinguistiques	292
Tableau 46: Notions vues en classe par GAJ et MIC à partir des explications métalinguistiques	293
Tableau 47: Type de technique utilisée par les enseignants lors d'explications lexicales	312
Tableau 48: Association de techniques explicatives et degré de compréhension des apprenants de FLES	316
Tableau 49: Réponses des apprenants au test de connaissances pour "impérieux"	366
Tableau 50: Réponses des apprenants de LEC au test de connaissances pour "l'office"	368
Tableau 51: Réponses des apprenants de GOU au test de connaissances pour "l'office" (n=9 apprenants)	368
Tableau 52: Mauvaises réponses des apprenants de FLM au test de connaissances pour "l'office" (n=34 apprenants)	369
Tableau 53: Réponses des apprenants au test de connaissances pour "les assistants (de l'office)"	377
Tableau 54: Qu'est-ce qu'expliquer par ordre de préférence pour les enseignants observés dans notre étude ?	392
Tableau 55: Sélection didactique du lexique du premier passage	405
Tableau 56: Sélection didactique du lexique du deuxième passage	405
Tableau 57: Sélection didactique du lexique du troisième passage	406
Tableau 58: Sélection du lexique à expliquer en fonction de la classification de Pottier (1987/1992)	407
Tableau 59: Sélection du lexique en fonction de la nature sémantique des lexies et propositions lexicales	408

Tableau 60: Comparaison entre le nombre de lexies planifiées et le nombre de lexies expliquées en classe	410
Tableau 61: Description des champs lexicaux et des indices textuels de description présents dans les préparations de cours de BRE et PLA	419
Tableau 62: Description du lexique prévu dans les préparations de cours	420
Tableau 63: Supports utilisés pour l'élaboration des explications lexicales	424
Tableau 64: Supports utilisés pour expliquer "une étuve"?	425
Tableau 65: Supports utilisés pour expliquer "des miasmes"?	425
Tableau 66: Par quels moyens les enseignants de FLM et FLES expliquent-ils?	429
Tableau 67: Répartition des discours explicatifs des enseignantes de FLES	439
Tableau 68: Pourcentage de réussite au test de mémorisation du lexique par les apprenants en fonction du type de discours explicatif fourni par les enseignantes	440
Tableau 69: Répartition des discours explicatifs des enseignants de FLM	441
Tableau 70: Pourcentage de réussite au test de mémorisation du lexique par les apprenants en fonction du type de discours explicatif fourni par les enseignants de FLM	442
Tableau 71: Stratégies métacognitives et réalisations explicatives	449
Tableau 72: Stratégies cognitives et réalisations explicatives	451
Tableau 73: Stratégies socio-affectives et réalisations explicatives	452

LISTE DES FIGURES

Figure 1: Caractérisation de l'explication par Baker (1994 : 4)	53
Figure 2: Les combinatoires tensives de l'explication par Raccah (2005 : 198)	54
Figure 3: Les situations d'existences de l'explication	71
Figure 4: Analyse narrative du premier passage de <i>Bel-Ami</i>	101
Figure 5: Analyse narrative du deuxième passage de <i>Bel-Ami</i>	102
Figure 6: Analyse narrative du troisième passage de <i>Bel-Ami</i>	103
Figure 7: Organisation du dispositif de recueil des données dans les classes	124
Figure 8: Disposition des classes en FLM et champ balayé par la caméra	127
Figure 9: Disposition des classes de FLES et champ balayé par la caméra	128
Figure 10: Organisation temporelle des études de textes en classe	132
Figure 11: Progression thématique de l'explication d'un fiacre par BRE	263
Figure 12: Le discours explicatif en interaction en classe de FLM et FLES	282
Figure 13: Discours explicatifs verbaux en interaction présents en classe de langue...	295
Figure 14: Différents gestes produits par les enseignants en classe de langue	301
Figure 15: Explications paraverbales/non-verbales en classe de langue	310
Figure 16: Fonctionnement discursif lors d'explications de lexies comportant des traits sémantiques abstraits	339
Figure 17: Fonctionnement discursif lors d'explications de lexies comportant des traits sémantiques concrets	339
Figure 18: Illustration d'un fiacre par le TLF	427
Figure 19: Explication de <i>Bel-Ami</i> par BRE à l'aide de la couverture du livre	429
Figure 20: Explication de "un bock" par MIC	431

TABLE DES MATIERES

REMERCIEMENTS	5
INTRODUCTION	15
1^{ère} PARTIE : PROBLEMATIQUE DE L'EXPLICATION DU LEXIQUE EN CLASSE DE LANGUE	21
<u>Chapitre 1. Considérations générales sur l'explication et le discours explicatif</u>	23
1.1 De l'explication au discours explicatif en classe de langue	23
1.1.1 L'explication : quelques généralités	24
1.1.1.1 Explication et relations causale	26
1.1.1.2 Présence de l'explication dans le discours	28
1.1.1.3 La reformulation comme forme et procédé explicatif	33
1.1.2 Le discours explicatif en classe de langue	37
1.1.2.1 Expliquer en classe de langue : une situation de communication spécifique	41
1.1.2.2 La classe de FLM/FLES : l'explication de lexique	44
<i>Dénomination des publics</i>	44
<i>Les disciplines du FLM et du FLES</i>	45
<i>Le discours explicatif en classe de FLM et de FLES</i>	46
<i>L'explication du lexique en classe de FLM et de FLES</i>	49
1.1.3 Particularités du discours explicatif en classe de langue	49
1.1.3.1 De l'émission à la compréhension de l'explication en classe de langue	50
1.1.3.2 Les fonctions du discours explicatif en classe de langue	57
1.2 Situations d'existence du discours explicatif de l'enseignant en classe de langue	59
1.2.1 L'explication définitoire : un discours normé ?	61
1.2.2 L'explication et l'argumentation	66
1.2.3 L'explication et la justification	68
1.2.4 L'explication et l'information	70
1.3 Ce qui se joue au cours des séquences explicatives en classe de langue	71
1.3.1 Les enjeux interactionnels	73
1.3.2 Les enjeux cognitifs	76
1.3.3 Les enjeux didactiques	78
1.4 Hypothèses pour notre étude	82
1.4.1 Hypothèses de linguistique interactionnelle	82
1.4.2 Hypothèses psycholinguistiques	85
<u>Chapitre 2. Présentation du corpus et de son contexte</u>	87
2.1 Enseignement-apprentissage du lexique en classe de langue	87
2.1.1 Spécificités de l'enseignement du lexique en classe de langue	89
2.1.1.1 La place du lexique dans l'enseignement du français	89
<i>Instructions officielles en FLM</i>	89
<i>Didactique du lexique en FLES, rappel des courants méthodologiques</i>	91
2.1.1.2 L'apprentissage du lexique en français	93
2.1.2 Travailler en classe sur Bel-Ami de Maupassant	95

2.1.2.1	Choix de l'œuvre, des textes	96
2.1.2.2	Structure narrative des 3 passages sélectionnés	99
2.1.3	Etude du lexique dans les textes littéraires	104
2.1.3.1	Critère de fréquence	108
2.1.3.2	Critère de familiarité	111
2.1.3.3	Critère de contrastivité	112
2.1.3.4	Degré de concrétude/ abstraction des lexies	112
2.1.3.5	Classification sémantique des lexies dans les textes de Bel-Ami de Maupassant	116
2.2	Méthodologie d'observation des classes de langue	117
2.2.1	La méthodologie d'observation	119
2.2.1.1	Mise en place du dispositif d'observation	123
2.2.1.2	Support des expérimentations nécessaire au recueil des données	126
	<i>Le matériel utilisé</i>	127
	<i>Le transfert des données audio et vidéo</i>	129
2.2.2	Organisation du dispositif d'expérimentation	130
2.3	Présentation des participants des classes de langue	143
2.3.1	Les enseignants de FLM et de FLES	143
2.3.1.1	Les enseignants de FLM	144
2.3.1.2	Les enseignants de FLES	147
2.3.1.3	Approches méthodologiques des enseignants de FLM et de FLES pour l'étude de Bel-Ami	149
	<i>Que signifie « enseigner » ?</i>	149
	<i>Que signifie « apprendre » ?</i>	156
2.3.2	Les apprenants de FLM et de FLES	161
2.3.2.1	Les classes de 3 ^{ème} et 2 ^{nde} , collège et lycée	161
	<i>Le niveau linguistique des apprenants</i>	162
	<i>La classe de troisième, collège</i>	163
	<i>La classe de seconde, lycée</i>	164
2.3.2.2	Les classes de FLES, université	168
	<i>Le niveau linguistique des apprenants</i>	169
	<i>Correspondances linguistiques des publics de FLM et FLES</i>	171
2.3.2.3	Intérêt des apprenants pour l'étude de Bel-Ami et gestion de l'interaction	172
2.4	Etude du lexique des textes de Bel-Ami de Maupassant	175
2.4.1	Sélection du lexique à expliquer dans Bel-Ami	175
2.4.1.1	Lexies et expressions lexicales retenues par nos informateurs	176
2.4.1.2	Sélection du lexique par l'expérimentatrice	178
2.4.2	Le déroulement des explications des lexies	180
2.4.2.1	Description des séances observées	180
	<i>Temps consacré à l'étude des trois textes littéraires</i>	181
	<i>Orientations didactiques des explications de textes</i>	182
2.4.2.2	La place du lexique dans les observations de classe	184
	<i>Données quantitatives</i>	184
	<i>Organisation temporelle des explications au sein des leçons</i>	190
	<u>Conclusion intermédiaire</u>	193

2^{ème} PARTIE : APPROCHE INTERACTIONNELLE ET PSYCHOLINGUISTIQUE DU DISCOURS EXPLICATIF DE L'ENSEIGNANT EN CLASSE DE LANGUE **197**

Chapitre 1. Gestion du discours explicatif en contexte interactionnel	200
1.1 Une communication inégale dans l'interaction	201
1.1.1 Hiérarchie des participants dans l'interaction explicative	203
1.1.1.1 La position de l'enseignant : ses différents rôles	204
1.1.1.2 Le rôle actif de l'apprenant	206
1.1.1.3 L'inégalité dans l'interaction	208
1.1.2 Histoire d'un apparent monologue	212
1.1.2.1 Explications monologuées/dialoguées	212
1.1.2.2 Hétéro-reformulations/auto-reformulations	216
1.1.3 L'interaction en contexte : une possibilité de coopérer	220
1.1.3.1 L'explication au centre de la situation d'interaction	220
1.1.3.2 L'ancrage séquentiel du discours explicatif en interaction	223
1.1.3.3 L'explication comme processus de négociation	228
1.2 Co-construction du sens dans l'interaction	236
1.2.1 Gestion du discours et difficultés dans l'interaction	239
1.2.1.1 L'implicite	239
1.2.1.2 Les malentendus	243
1.2.1.3 Les imprévus de l'interaction	245
1.2.2 La démarche explicative dans l'interaction	249
1.2.2.1 Le cheminement hypothético-déductif	250
1.2.2.2 La progression thématique	258
1.2.2.3 Le séquençage des vidéos	265
Chapitre 2. Techniques explicatives dans le discours interactionnel	266
2.1 La description du discours explicatif en interaction	266
2.1.1 Éléments pour transcrire les interactions à visée explicative en classe de langue	267
2.1.2 Les explications verbales de l'enseignant	274
<i>L'explication : un acte de reformulation</i>	274
<i>L'explication définitoire</i>	274
<i>Des pratiques face à la norme</i>	276
<i>La mise en situation</i>	281
2.1.2.1 La synonymie/antonymie	282
2.1.2.2 Les relations d'inclusion	286
2.1.2.3 Le découpage morphosémantique	287
2.1.2.4 L'explication métalinguistique	292
2.1.2.5 La traduction	294
<i>Compte rendu des explications verbales</i>	295
2.1.3 Les explications paraverbales et non-verbales de l'enseignant	296
<i>Fonction des explications paraverbales/non-verbales</i>	296
2.1.3.1 La kinésique	297
2.1.3.2 La proxémique	303
2.1.3.3 Les supports iconiques	304
2.1.3.4 La prosodie	306
<i>Compte rendu des explications paraverbales/non-verbales</i>	309
2.1.4 Vers l'utilisation de plusieurs techniques explicatives en interaction	310

2.1.4.1	Indications sur les pratiques enseignantes	311
2.1.4.2	Association de techniques explicatives et mémorisation	315
2.2	Eléments spécifiques du discours explicatif en interaction	323
2.2.1	Influence des lexies à expliquer sur le discours explicatif	324
2.2.2	Influence du discours explicatif planifié sur le discours explicatif en classe	328
2.2.3	De la modalisation dans le discours explicatif de l'enseignant	333
	<u>Conclusion intermédiaire</u>	341
3^{ème}	PARTIE : EN QUOI LES DISCOURS EXPLICATIFS DE L'ENSEIGNANT PARTICIPENT AU PROCESSUS DE COMPREHENSION DE L'APPRENANT	345
	<u>Chapitre 1. Gestion cognitive de la compréhension du discours explicatif par l'apprenant</u>	348
1.1	De l'apprentissage à l'acquisition de connaissances	350
1.1.1	Les différentes théories sur l'acquisition de connaissances	352
1.1.2	Fréquence et temps d'exposition aux explications lexicales	354
1.1.3	Contexte interactionnel et mémorisation du lexique	356
1.2	Organisation prototypique des connaissances	359
1.2.1	Les différentes théories sur l'organisation prototypique des connaissances	359
1.2.2	Influence des connaissances antérieures dans l'organisation des connaissances	363
1.2.3	Influence du discours enseignant dans l'organisation des connaissances	372
1.3	Compréhension de texte et organisation des connaissances lexicales	378
1.3.1	Les modèles de compréhension des textes littéraires	378
1.3.2	Contexte textuel et mémorisation du lexique	381
1.3.3	Stratégies de compréhension et mémorisation du lexique	387
	<u>Chapitre 2. Propositions de didactique cognitive du français</u>	390
2.1	Attitudes réflexives des enseignants	391
2.1.1	Ce qu'ils identifient comme discours explicatif	391
2.1.2	Sélection didactique du lexique à expliquer par les enseignants	403
	<i>Choix didactiques des enseignants observés</i>	404
	<i>Type de lexique à expliquer en classe</i>	407
2.1.3	Sélection pédagogique du lexique à expliquer en classe	410
	<i>Explications effectives du lexique en classe de langue</i>	410
2.2	Préparer le discours explicatif pour la classe de langue	414
2.2.1	Planifier une démarche explicative	414
2.2.2	De l'utilisation de supports d'aide à l'explication à l'élaboration du discours explicatif	422
	<i>Supports utilisés pour les explications lexicales</i>	422
2.2.3	Varier le dispositif didactique : former aux techniques explicatives	427
2.3	Adapter le discours explicatif en classe de langue	427
2.3.1	Elaborer une démarche explicative pour l'interaction, en interaction	434

2.3.2	Des stratégies d'apprentissage aux stratégies d'enseignement	443
2.3.3	Evaluer le discours explicatif et le degré de compréhension des apprenants	452
	<u>Conclusion intermédiaire</u>	460
	 CONCLUSION GENERALE	 465
	REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES	476
	INDEX DES AUTEURS	513
	INDEX DES NOTIONS	518
	LISTE DES SIGLES ET DES ABREVIATIONS	521
	LISTE DES TABLEAUX	523
	LISTE DES FIGURES	526
	TABLE DES MATIERES	527

Le discours explicatif de l'enseignant en classe de langue

Contextes interactionnels et processus cognitifs

Résumé

Notre recherche trouve son origine dans les difficultés rencontrées par tout enseignant à expliquer en classe de langue de français langue maternelle (FLM) ou de français langue étrangère et seconde (FLES). Le discours explicatif oral de l'enseignant n'ayant pas fait l'objet d'étude comparative au regard des deux disciplines énoncées précédemment, nous avons recueilli des corpus de discours pédagogiques s'adressant à de jeunes natifs (au collège et lycée français) et à de jeunes adultes étrangers (de niveau B1-B2, en milieu homoglotte). Cette thèse a alors pour objectif de présenter une méthodologie d'expérimentation qui permet d'étudier le discours explicatif de l'enseignant en utilisant les concepts de la didactique cognitive des langues et en s'appuyant sur les outils de la linguistique interactionnelle et de la lexicosémantique.

En premier lieu, nous définirons ce qu'est un discours explicatif en classe de langue en général et ce que signifie expliquer du lexique à des apprenants non-débutants en particulier. Ensuite, à l'aide d'une méthodologie d'observation élaborée pour l'étude, nous analyserons le fonctionnement du discours explicatif en contexte interactionnel et identifierons les différentes techniques utilisées par les enseignants pour arriver à la compréhension du lexique. De surcroît, nous nous sommes intéressée au fonctionnement de la compréhension des explications lexicales par les apprenants. Les retombées de notre étude peuvent s'envisager dans la formation des futurs enseignants en attirant leur attention sur les enjeux des interactions explicatives dans l'acquisition de nouvelles connaissances linguistiques par l'apprenant.

Mots-clés

Discours explicatif dans l'enseignement du lexique, français langue maternelle, français langue étrangère et seconde, didactique cognitive des langues, analyse interactionnelle, techniques explicatives, compréhension.

The teacher's explanatory discourse in classroom

Interactional contexts and cognitive processes

Abstract

This research finds its origin in the difficulties encountered by all teachers when explaining in classrooms of French as a Native Language or French as a Foreign and Second Language. As the teacher's oral explanatory discourse has not yet been the subject of comparative studies involving these two domains, we have collected corpora of oral pedagogic discourses in classrooms of native early learners (French secondary schools) and foreign young adults (B1-B2 level in homoglot environment). Thus, this thesis aims to present an experimentation methodology for examining the teacher's explanatory discourse by using the cognitive-didactic approach along with interactional linguistics' concepts and lexicosemantic tools.

Initially, we will define explanatory discourse in general, as well as vocabulary teaching in context, in particular to non-beginners. Then, by applying our specific observation methodology, we will analyze explanatory discourse functioning in interactional context and will identify various teachers' explanatory techniques aiming the vocabulary comprehension. Furthermore, we were interested in learners' comprehension of lexical explanations. The impacts of our study could be involved in teacher training programs by drawing their attention to the stakes of explanatory interactions at learners' acquisition of a new linguistic knowledge.

Key words

Teacher's Explanatory Discourse, Teaching Vocabulary, French as a Native Language, French as a Foreign and Second Language, Cognitive Didactics of Languages, Interactional Analysis, Explanatory Techniques, Comprehension.

des lexies non expliquées par les enseignants